



RODRIGO CAVALLI PRESTES

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM:
PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES**

RIO GRANDE

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ENFERMAGEM
PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM:
PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES

RODRIGO CAVALLI PRESTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem – Área de Concentração: Enfermagem e Saúde. Linha de Pesquisa: Ética, Educação e Saúde

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemary Silva da Silveira

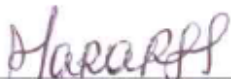
RIO GRANDE

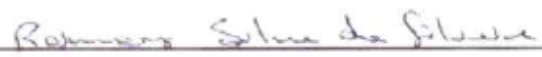
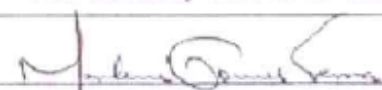
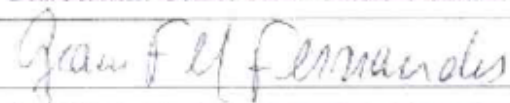
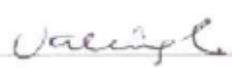
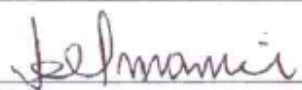
2014

RODRIGO CAVALLI PRESTES

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de **Mestre em Enfermagem** e aprovação na sua versão final em 28/02/2014, atendendo às normas de legislação vigente da Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração Enfermagem e Saúde.


Mara Regina Santos da Silva
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
FURG

BANCA EXAMINADORA
 Dra. Rosemary Silva da Silveira - Presidente (FURG)
 Dra. Marlene Gomes Terra - Membro Externo (UFSM)
 Dra. Geani Farias Machado Fernandes - Membro Interno (FURG)
 Dra. Valéria Lerch Lunardi - Suplente Interno (FURG)
 Dr. Joel Rolim Mancia - Suplente (HPS - POA)

FICHA CATALOGRÁFICA

P936p Prestes, Rodrigo Cavalli
**Práticas avaliativas na graduação de enfermagem :
percepção de estudantes / Rodrigo Cavalli Prestes. –
2014.**
82 f.

Orientador: Rosemary Silva da Silveira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio
Grande, Escola de Enfermagem, Programa de Pós-
Graduação em Enfermagem, Rio Grande, 2014.

1. Enfermagem. 2. Avaliação educacional. 3.
Aprendizagem. I. Título. II. Silveira, Rosemary Silva da
CDU: 616-083:378.147

RESUMO

PRESTES, Rodrigo Cavalli. Práticas avaliativas na graduação de enfermagem: percepção de estudantes. 2014. 82 folhas. Dissertação– Escola de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

A concepção de avaliação que marca a trajetória dos docentes e estudantes é, na maioria das vezes, a que compreende esse processo como um ato de atribuir valor (notas) e de julgamento (certo, errado), de acordo com a aprendizagem do estudante. O docente cumpre uma exigência burocrática e o estudante, comumente vivencia o processo avaliativo passivamente, não dinamizando seu processo de produção do conhecimento. Assim, tem-se como objetivo compreender como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem; e compreender como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, esta Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde – CEPAS/FURG, mediante Parecer 169/2013. Foram mantidos e respeitados os preceitos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Tratou-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa descritiva-exploratória, mediante a entrevista semi estruturada com 26 estudantes de Enfermagem de uma universidade pública do sul do país. O processo de análise ocorreu através da Análise Textual Discursiva, composta por quatro focos: processo de unitarização; categorização; captação do novo emergente; e processo auto-organizado do texto. Obteve-se como resultado duas categorias: Percepção de estudantes sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na graduação de enfermagem e participação de estudantes nas práticas avaliativas desenvolvidas na graduação de enfermagem. Conclui-se que as reflexões deste estudo possam suscitar uma maior sensibilidade da comunidade acadêmica, melhoria da qualidade dos processos avaliativos desenvolvidos entre professores e estudantes do Curso de Enfermagem e um agir ético nesse ambiente, resultando em benefícios potenciais para a qualidade não só do processo de ensino e aprendizagem, mas também, do exercício profissional como futuros trabalhadores da saúde.

Descritores: Enfermagem. Avaliação Educacional. Aprendizagem.

ABSTRACT

PRESTES, Rodrigo Cavalli. Evaluation in nursing degree: students perception. 2014. 82. Dissertation (master's degree in Nursing) - School of Nursing. Graduate program in Nursing, Federal University of Rio Grande, Rio Grande.

The development of evaluation that marks the trajectory of teachers and students is, in most cases, the process comprising this as an act of assigning value (notes) and judgment (right, wrong), according to student learning. The teacher meets a bureaucratic requirement and the student, commonly experiences the evaluation process passively, not boosting your knowledge production process. Thus, we have aimed to understand how nursing students perceive and participate in assessment practices developed in Undergraduate Nursing; and understand how nursing students relate the evaluation practices developed in the nursing course with the process of teaching and learning. Therefore, this research was approved by the CEPAS/FURG 169/2013. Were maintained and respected the provisions of Resolution No. 466/2012 of the National Health Council. This was a survey of descriptive and exploratory qualitative approach, by semi structured interviews with 26 nursing students from a public university in the South. The review process occurred through Textual Analysis Discourse, consisting of four foci: unitarization process; categorization; uptake of emerging new; and self-organized process of the text. Was obtained as a result two categories: students' perception of the evaluation practices developed in the nursing graduation and student participation in the evaluation practices developed in nursing degree. In conclusion, this study intends to seek a greater sensitivity of the academic community , improving the quality of evaluation processes developed between teachers and students of the Nursing Course and an ethical act in this environment, resulting in potential quality benefits not only the process teaching and learning, but also of professional practice and future health workers.

Descriptors: Nursing. Educational Measurement. Learning.

RESUMEN

PRESTES, Rodrigo Cavalli. prácticas de evaluación de grado de enfermería: la percepción de los estudiantes. 2014. 82. Disertación (Maestría en Enfermería) – Escuela de Enfermería. Programa de Post-Graduación en Enfermería, Universidad Federal de Rio Grande, Rio Grande.

El desarrollo de la evaluación que marca la trayectoria de los maestros y estudiantes es, en la mayoría de los casos, el tratamiento que comprenda esto como un acto de asignación de valor y juicio, de acuerdo con la prendizaje de los estudiantes. El maestro cumple un requisito burocrático y lo estudiante, comúnmente experimenta el proceso de evaluación de forma pasiva, no impulsando su proceso de producción de conocimiento. Hemos tratado de entender como los estudiantes de enfermería perciben y participan en las prácticas de evaluación desarrolladas en la Graduación en Enfermería; y entender como los estudiantes de enfermería relacionan las prácticas de evaluación desarrolladas en el curso de enfermería en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación fue aprobado por el CEPAS/FURG 169/2013. Se mantuvieron y respetado las disposiciones de la Resolución Nº 466/2012 del Consejo Nacional de Salud. Este fue um estudio de abordaje cualitativo descriptivo y exploratorio, mediante entrevista semiestructurada con 26 estudiantes de enfermería de una universidad pública en el Sur. El proceso de revisión se produjo através de análisis textual del discurso, que consta de cuatro focos: proceso de unitarización; categorización; captación de nuevos emergentes; y el proceso de auto-organizado del texto. Se obtuvo como resultado dos categorías: la percepción de las prácticas de evaluación desarrolladas en la graduación de enfermería y la participación de los Estudiantes en las prácticas de evaluación desarrolladas en grado de enfermería de los estudiantes. En conclusión, este estudio tiene la intención de buscar una mayor sensibilidad de la comunidad académica , la mejora de la calidad de los procesos de evaluación desarrollados entre maestros y estudiantes de Enfermería, y un acto ético en este entorno, resultando en beneficios potenciales de la calidad no solo el proceso enseñanza y el aprendizaje, sino también de la práctica profesional y los futuros trabajadores de salud.

Descriptor: Enfermería. Evaluación Educativa. Aprendizaje.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1 A Evolução do Homem como Ser Pensante e a Institucionalização do Conhecimento ao Longo da História.....	17
2.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem na Formação do Enfermeiro	23
2.3 O Papel da Avaliação no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Enfermeiro	29
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 Tipo de Estudo.....	34
3.2 Local do Estudo.....	34
3.3 Sujeitos do Estudo.....	36
3.4 Coleta de Dados.....	36
3.5 Análise dos Dados.....	37
3.6 Aspectos Éticos.....	38
4 RESULTADOS	40
4.1 Artigo 1 - Percepção de estudantes sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na graduação de enfermagem	41
4.2 Artigo 2 - Participação de estudantes nas práticas avaliativas desenvolvidasna graduação de enfermagem	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A –Guia de Entrevista	78
APÊNDICE B – Autorização do Comitê de Pesquisa	79
APÊNDICE C –Autorização da Direção da Escola de Enfermagem	80

APÊNDICE D –Autorização da Coordenação do Curso de Enfermagem	81
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	82

1 INTRODUÇÃO

A universidade é considerada como uma das instituições mais prestigiadas da humanidade e possui como mérito a garantia da sua continuidade desde a Idade Média até a atualidade (SOARES, 2004). Esse mérito está amparado na convicção generalizada de que a universidade se constitui em referência para outras instituições, principalmente por possuir mecanismos próprios que regulam e asseguram a qualidade da educação. Dentre esses mecanismos, parece ser consensual o fato de que a prática avaliativa tem se constituído em uma das principais chaves de balizamento político da educação superior no país, dando os contornos de parte substancial do trabalho docente, tendo em vista sua importância na educação e na qualidade da formação acadêmica (FERREIRA, 2003).

Nesse sentido, a qualidade no ensino superior tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque no discurso dos agentes educativos, nas preocupações de âmbito político e na literatura especializada (SIMÕES, 2000). Essa preocupação ressalta a necessidade de expansão do paradigma educativo para uma filosofia de gestão diferenciada que, desde há muito, vem-se tentando implementar, ganhando, por isso, particular relevância a questão do investimento na qualidade da educação acadêmica (REGO, 2003; CAETANO, VALA, 2002).

A educação pode ser entendida como um instrumento de transformação social, não só a educação formal, mas toda a ação educativa que propicia a reformulação de normas, hábitos, costumes e a aceitação de novos valores, estimulando a criatividade e o exercício da autonomia (PINHEL, 2007).

A educação nesse sentido, quando visualizada no âmbito do nível superior na área da enfermagem, pode ser compreendida como um processo de ensino-aprendizagem contínuo, que emerge nas salas de aula dos cursos de graduação em enfermagem e mantém-se por toda a vida profissional, desempenhando um importante papel tanto na construção do ser humano, quanto na atribuição de maior sentido a sua vida, possibilitando escolhas mais fundamentadas.

A aprendizagem ancorada concomitantemente ao processo formativo profissional é trabalhada nas universidades em um fenômeno mais amplo denominado processo de ensino-aprendizagem. Tal processo tem sido estudado sob óticas diversas, frequentemente pautadas em cenários compostos pela análise da interdependência entre questões políticas e sociais e seus desdobramentos na educação e formação de recursos humanos nas diversas áreas profissionais (NEVES, ZANIN, *et. al*2011).

Ilustrando este aspecto na nossa realidade, estamos vivendo no Brasil um momento de reconstrução do cotidiano universitário e a prática avaliativa ocupa um papel preponderante nessa redefinição, devido principalmente a sua relação com o fracasso acadêmico e à percepção das implicações e determinações da prática avaliativa na formação profissional.

Sob o ponto de vista da relação ensino-aprendizagem, a prática avaliativanecessita considerar, além dos conteúdos teóricos, a sua aplicabilidade, de modo a tornar mais perceptível para o estudante o significado que estas representam no seu processo de formação (DEMO, 2008).

Assim, acredita-se que a prática avaliativa compreendida como um instrumento de consolidação da educação precisa ser uma prática ética que visa à responsabilidade social em prol da educação, com cientificidade, em processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia moral, social e política. A prática avaliativa é, portanto, um campo complexo, pluri-referencial, polissêmico e heterogêneo, um campo de disputas de disciplinas, valores, práticas sociais e variados lugares acadêmicos, políticos e sociais (NEVES, ZANIN,*et. al.*, 2011).

A educação voltada à formação profissional pode ainda constituir-se numa possibilidade de reconstruir o conhecimento, de exercer o diálogo e a reflexão, promovendo a expressão de pensamentos, numa vivência participativa e democrática entre o dia-a-dia do educador e do educando, visto esse ser o futuro trabalhador que se exige crítico, autônomo e capacitado para o mercado de trabalho. Neste sentido, a expressão do pensamento pode ser direcionada, conjuntamente, através de uma proposta de reconstrução do conhecimento tanto individual, quanto do coletivo de estudantes e, ainda, pode ser favorecida através do processo de avaliação da aprendizagem.

Pensar a educação como um ato construído pelos sujeitos que aprendem e ensinam, por meio de relações dialógicas, pode constituir-se numa possibilidade para que construam a sua cultura e a sua história, permitindo o estabelecimento de reciprocidade entre educador e educando, bem como o desenvolvimento individual e coletivo (FREIRE, 2011).

As iniciativas comprometidas com a relevância social da universidade e dos processos de formação no campo da saúde, buscando ligar os espaços de formação aos diferentes cenários da vida real e de produção de cuidados à saúde, têm procurado articular dois contextos: as universidades e os serviços (TANJI, ALBUQUERQUE, 2010). Portanto, a tentativa dos Cursos de Graduação em integrar a política com a educação demonstra a sua preocupação com a formação de um profissional crítico.

Especificamente em relação à Enfermagem, é esperado que estes cursos estejam comprometidos com a formação acadêmica e com práticas avaliativas norteadas pelos pressupostos da pedagogia crítica ou emancipatória, nas quais o desenvolvimento da aprendizagem do estudante seja o foco principal, com a prática avaliativa privilegiando o processo de aprendizagem como um todo e não somente seu resultado final (PERRENOUD, 2008).

Contudo, faz-se necessário que os Cursos de Enfermagem acompanhem as transformações decorrentes das constantes modificações no quadro político-social e econômico do país com a finalidade de avançar não apenas na formação de um novo profissional, mas, principalmente, de um indivíduo crítico capaz de contribuir para a transformação do contexto em que está inserido (BARLEM, *et al.*, 2012).

Os Cursos de Enfermagem norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelos processos pedagógicos têm apontado perspectivas críticas e mais humanistas no processo de formação, evidenciadas principalmente na efetivação do currículo integrado. Tradicionalmente, as práticas avaliativas realizadas nas universidades têm se caracterizado por relações autoritárias, de submissão e indiferença, requerendo um olhar mais atento de docentes e estudantes, uma vez que no currículo integrado, o processo de avaliação é indissociável do processo de ensino e aprendizagem (MONTEZELI; PERES, 2012).

Isso implica no acompanhamento contínuo e sistemático do docente sobre o desempenho do estudante para identificar seus avanços e dificuldades, propondo ações para superá-las (KIKUCHI; MENDES, 2012; SILVEIRA; PAIVA, 2012).

Durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, buscou-se identificar a percepção dos estudantes de enfermagem acerca das práticas avaliativas de um curso de enfermagem e o seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem, instigando-os a posicionarem-se quanto ao processo de Avaliação a que foram submetidos nas disciplinas de Biofísica, Bioquímica, Genética, Fisiologia e Patologia. Percebeu-se que as práticas avaliativas realizadas nas disciplinas básicas ainda necessitam de transformações, se pretendermos nortear o processo de ensino-aprendizagem conforme preconizado pelas DCNs e os pressupostos do currículo integrado (PRESTES, 2011).

Reconhece-se que mudanças nas concepções de prática avaliativa são necessárias, mas não podem ser asseguradas apenas por regras regimentais. Requerem um processo de construção institucional, com participação ativa da comunidade acadêmica, que considere as concepções existentes e busque construir possíveis consensos (NEVES, ZANIN, *et al.*, 2011).

O processo pedagógico que se deseja crítico, a avaliação do processo de construção de novas atitudes nos egressos da área da saúde, não podem ser regidos pela lógica da classificação, da medição e do disciplinamento. Observa-se que as relações de poder impregnam as práticas avaliativas e, também nelas residem as maiores forças desaceleradoras do pensamento divergente, da autonomia intelectual, da leitura plural de uma realidade em constante evolução, sujeita a múltiplas interpretações e determinações (SORDI, 1995).

Nesse sentido, parece ser necessário repensar as práticas avaliativas realizadas nos Cursos de Graduação em Enfermagem visando mediatizar uma nova concepção de educação e uma nova relação entre escola/ trabalho/ sociedade (SORDI, BAGNATO; 1998). Buscar mudanças na avaliação implica reconhecer os motivos econômicos e políticos responsáveis pela cultura de avaliação excludente, requer também um processo de democratização, o

qual implica explicitar, aos estudantes, as contradições históricas que permeiam a prática da avaliação como neutra (SORDI, SILVA; 2010).

Nessa perspectiva, a formação de enfermeiros implica a necessidade de articular um processo que ultrapassa a acumulação de saberes e inclua atividades práticas para o desenvolvimento de um profissional que esteja em contato com a realidade de sua futura profissão. Isso poderá acontecer por meio da articulação da teoria e prática (conteúdos teóricos associados ao cenário de aprendizagem), da forma e do conteúdo, da intencionalidade e das condições para ação (LEITE, OHARA, KAKEHASHI, RIBEIRO; 2011).

Apesar das tentativas de mudanças nos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem referentes ao processo de avaliação, observa-se que as mesmas não parecem estar ainda suficientemente em consonância com as exigências do processo de ensino aprendizagem, tampouco com o mercado de trabalho. Esses solicitam o preparo de profissionais centrados no cuidado humanizado e contextualizado, bem como envolvidos na transformação da realidade.

Especificamente no Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), do qual sou egresso, alguns docentes têm focado seus estudos na temática do processo ensino-aprendizagem, bem como nas práticas avaliativas, buscando provocar e fundamentar um processo teórico-reflexivo, numa tentativa de repensar o seu fazer no Curso de Enfermagem da FURG (CESTARI, 1999; FERNANDES, 1999; LOUREIRO, VAZ 2000).

Apesar dessas tentativas de compreender e buscar soluções para a problemática da avaliação como elemento essencial do processo ensino aprendizagem, tem-se percebido que na maioria das vezes, a prática avaliativa ainda é entendida e implementada como julgamento de ações, cumprimento de metas e objetivos pontuais. Esse modo de avaliar pode resultar em condições desgastantes, sofrimentos, insatisfações, sobrecarga de atividades que, se somadas ao fato dos estudantes estarem sendo submetidos a constantes processos avaliativos podem ser causa e, também, efeito da falta de estímulo, das tensões, do desencanto, da indiferença, angústia e frustrações vivenciadas no decorrer da formação em enfermagem (TOMASCHEWSKI, 2012).

Ao considerar a importância do tema em estudo, compreende-se que a realização desta pesquisa poderá suscitar uma discussão e um olhar mais atento para a temática avaliação, pois ao buscar articular a percepção dos estudantes com os conhecimentos existentes acredita-se que será possível ampliar o seu entendimento, bem como dos docentes em relação às práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Graduação em Enfermagem.

Nesse cenário em que a validação do saber parece centrar-se principalmente na avaliação da aprendizagem dos estudantes, que são julgados e classificados pelo corpo docente surge a inquietação: a prática avaliativa consegue contemplar os diferentes aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de Enfermagem?

Assim, têm-se como **questões de pesquisa**: como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem? Como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem?

Para dar conta destas questões, **objetiva-se**: compreender como os estudantes de Enfermagem percebem, participam e relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A Evolução do Homem como Ser Pensante e a Institucionalização do Conhecimento ao Longo da História

Desde os primórdios civilizatórios, o homem inconformado ou curioso com a sua existência no mundo, pensa e comunica seu pensamento na tentativa de dar respostas às suas inquietações. Historicamente, as imagens rupestres são um legado deixado pelos nossos antepassados que nos permitem recordar e perceber a passagem do tempo, bem como a constante mudança da humanidade ao longo do processo dito civilizatório. Tais pinturas podem ser compreendidas como uma demonstração de nossa evolução (ARMSTRONG, 2005; GENNEP, 2011).

Com a fala e a escrita, foi possível ao indivíduo primitivo organizar verdadeiros organismos sociais e dividir tarefas, de modo a torná-lo hábil, e capaz de expressar com maior nitidez a sua realidade, facilitando o desenvolvimento de instrumentos e ferramentas na intenção de continuar sua busca incessante por respostas e por uma vida mais confortável (ARMSTRONG, 2005; ELIADE, 2010). Cada descoberta preenche lacunas de conhecimento, vislumbrando a possibilidade de buscar novas perspectivas da realidade. Ao revisitar o passado, por meio dos registros deixados por nossos antepassados percebe-se uma ferramenta para refletir a humanidade de maneira evolutiva (BRANDÃO, 2011; REALE, 2002).

Como descendentes de uma linha genético-evolutiva da cultura ocidental, é possível contemplar grandes marcos de nossos antepassados; principalmente no que diz respeito ao berço civilizatório: o mundo grego antigo (BRANDÃO, 2011). A sua história tem evidenciado uma profunda unidade deixando os limites de um povo particular que:

nos inscreve como membros num vasto círculo de povos, “começa” com a aparição dos gregos... seja qual for o grau de desenvolvimento, se tem de regressar para encontrar orientação.

É este o motivo por que, no decurso de nossa história, voltamos constantemente à Grécia (JAEGER, 2011, p.5).

A Grécia antiga, anterior ao séc. V antes da era Cristã (a.C.) tornou possível, graças à sua organização social, a compilação e o florescimento da mitologia, a qual objetivava acalmar as mentes mais inquietas relacionando o mundo natural com as divindades suprassensíveis. Deste fenômeno, eclodiu uma necessidade de expressão artística capaz de desenvolver monumentos e templos em homenagem a esses deuses (BRANDÃO, 2011; REALE, 2002; JAEGER, 2011).

Assim, por volta do séc. V a.C. emergiu um novo questionamento da arte e da práxis social, que através do ceticismo e da reflexão de grandes homens culminou em uma nova paixão: o amor pela sabedoria, amor este ao qual hoje damos o nome de filosofia (CHAUI, 2002). A filosofia foi de suma importância, pois possibilitou ao homem não apenas a reflexão do mundo, como também a reflexão do próprio homem no mundo e, ainda, a reflexão acerca de seu próprio pensar. A partir de então a mitologia já era suficiente para explicar a realidade, pois demonstrava um constante antropomorfismo da natureza e das divindades (JAEGER, 2011).

Os filósofos no princípio eram vistos como ateus, revolucionários, ou como pessoas “fora da realidade”, (grifo do autor) - exemplo máximo desta visão consistiu na condenação à morte de Sócrates, o qual declarava constantemente aos seus contemporâneos: tudo que sei é que nada sei (REALE, 2011; CHAUI, 2002).

Pensar e questionar sempre foram atividades subversivas aos olhos dos que estavam no poder, por este motivo, nesta época, os próprios filósofos dificilmente se posicionavam na vida política. Com o passar do tempo, entretanto, as ideias amadureceram tornando possível a expressividade humana artística através do diálogo e da reflexão do mundo. Foi exatamente neste ponto da história que ocorreu a gênese das universidades: Platão e a escola Peripatética (REALE, 2011). Reunindo seguidores (alunos) no bosque da região de Academos na Grécia antiga, Platão transmitia através da oralidade, lições para refletir o mundo e a realidade, originando a denominação de Academia para as Universidades (REALE, 2011).

O ensinamento na Escola Peripatética (universidade primitiva) possuía duas vertentes: os ensinamentos esotéricos e os exotéricos. Esotéricas eram lições dadas apenas aos iniciados, os quais viviam ritualmente os mitos e as reflexões da escola, restritas apenas aos internos. Já, os ensinamentos exotéricos eram os conhecimentos disponibilizados ao público, aos não iniciados (REALE, 2011).

Os diálogos de Platão são um dos maiores legados deixados do mundo Grego antigo, principalmente por ter influenciado praticamente toda a atividade filosófica posterior, que se inspiraria no pensamento de Platão para amadurecer ou mesmo renovar o pensamento filosófico (CHAUI, 2011; JAEGER, 2011).

Essa exposição serve para mostrar a origem da percepção humana da necessidade de registrar o pensamento tornando-o propriedade não apenas de quem o pensou, mas sim um verdadeiro patrimônio da humanidade. Foi com essa visão que emergiram as primeiras escolas filosóficas que tentavam registrar e pensar de maneira semelhante o mundo. Desse modo, o processo de formação do homem foi se modificando ao longo do tempo, contudo, mantendo sempre a coesão de passagem do conhecimento ao futuro com vistas à educação. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tinha de ser também um processo de construção consciente (JAEGER, 2011).

A primeira grande transformação das escolas ocorreu a partir do século II depois da era Cristã (d.C.) em Alexandria, onde floresceu a Escola Catequética, que se tentou a primeira grande síntese entre filosofia helênica (última expressão da filosofia Grega antiga) e a mensagem cristã, nascendo assim a Patrística, que lançou as bases do pensamento medieval europeu (REALE, 2011).

A posição cristã em relação à filosofia, nesta época, conduziu as instituições a apoiarem a educação e alicerçá-la como fundamento da base cristã no estudo da bíblia, tida como a palavra direta de Deus aos homens, sendo assim, uma verdade que só poderia ser reafirmada na exegese destes textos (REALE, 2011; CHAUI, 2010). Esse momento inicial conhecido historicamente como Patrística evoluiu até seu momento máximo na filosofia de Santo Agostinho culminando posteriormente na era da Escolástica.

A escolástica, mais do que um conjunto de doutrinas, era a filosofia e a teologia ensinadas nas escolas medievais. Estas doutrinas, promovidas e sustentadas por Carlos Magno, foram elaboradas, pensadas e aprofundadas a partir da primeira reorganização medieval das escolas (REALE, ANTISERI, 2011).

A partir desse período histórico ocorreu a abertura de novas escolas ou a absorção das instituições educativas existentes pela Igreja, marcando o início da formação e organização de uma nova cultura educacional reconhecida como Universidade, as quais foram divididas basicamente entre monacais (anexas a uma abadia); episcopais (anexas a uma catedral); e palatinas (anexas à corte) (REALE, ANTISERI; 2011).

Apesar de a Idade Média ser visualizada historicamente como a era das trevas, no que concerne às atividades de formação humana e educação, é possível apontar uma perspectiva divergente, em que pela primeira vez é manifestado um interesse de superar as diferenças de classe social, ao criar um novo tipo de nobreza (gentileza) dependente da cultura adquirida, ou seja, poderia ser nobre quem ingressasse na universidade e interiorizasse valores culturais no seu processo de formação e não, somente, quem era descendente de origem nobre (REALE, ANTISERI; 2011).

O momento histórico posterior é geralmente indicado como período da revolução científica, mais significativamente de 1543 até 1687. Este momento é marcado por um movimento de ideias que mudam a imagem do universo; além disso, mudam também as ideias sobre a ciência, sobre o trabalho científico e as instituições científicas, sobre as relações entre ciência e sociedade e entre saber científico e fé religiosa (REALE, ANTISERI, 2009).

Essa revolução científica enfocada inicialmente nos estudos de Copérnico, Newton e Galileu, dentre outros, afetou significativamente o curso da história da humanidade não apenas em relação às universidades, mas também à formação do homem e da sociedade moderna. Seus trabalhos culminaram no expoente máximo desta época através dos escritos de René Descartes e o famoso “Cogito, ergo sum” (REALE, ANTISERI; 2009).

No seu livro “O Discurso do Método”, Descartes desenvolveu um novo modo de estudar o mundo e a realidade de maneira a visualizá-los como uma grande máquina, a qual para ser compreendida requer seu fracionamento e o

entendimento acerca de seus mecanismos menores, ou seja, das suas partes. As regras do método de Descartes defendem a ideia do método analítico o qual afirma que dividir cada problema que se estuda em tantas partes menores, quantas for possível, é necessário para melhor resolvê-lo (REALE, ANTISERI; 2009).

Em 1789, com a Revolução Francesa, inaugura-se uma nova era histórica através da criticidade dos filósofos iluministas, os quais (no âmbito do conhecimento humano) elaboraram a enciclopédia para firmar e universalizar o conhecimento como método científico, destacando a importância da razão e da ciência para contribuir com a descoberta de novas soluções para os problemas humanos e para o progresso da civilização (REALE, ANTISERI; 2009).

Desde os primórdios, a metodologia científica tem sido alvo de inúmeros debates de ordem filosófica, sendo criticada por vários pensadores contrários ao pensamento cartesiano, entre os quais o filósofo francês Morin e o físico teórico Capra (MORIN, 2007; CAPRA, 2006).

Morin propõe a teoria da complexidade, na qual os elementos que compõem o todo são inseparáveis. Assim, em lugar da divisão do objeto de pesquisa em partes, numa visão sistêmica, existe uma interdependência entre o todo e as partes, as partes e o todo. Esse novo paradigma, embora não implique na invalidade do método científico em sua forma geral, propõe uma nova forma de aplicá-lo, tanto no que se refere às particularidades de cada área, quanto ao seu objetivo maior, ou seja, compreender a realidade da melhor forma possível (MORIN, 2007; CAPRA, 2006).

Essa mudança de paradigma requer uma expansão não apenas de percepções e maneiras de pensar, mas também de valores, propondo, assim, uma nova compreensão científica dos sistemas vivos: o pensamento sistêmico. De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente, em elementos isolados (CAPRA, 2006; MORAES, 2008).

Contra-pondo-se a essa ideia, a sociedade, de um modo geral, costuma perceber e interpretar a realidade vivida a partir da visão da física clássica, compreendendo-a como uma estrutura estável, na qual a maioria dos

acontecimentos são previsíveis e predeterminados e, a racionalidade é o estado da mente mais utilizável para a construção do conhecimento técnico-científico (MORAES, 2008).

Ao refletir sobre a formação do homem na sociedade atual, somos levados à percepção de um mundo globalizado, no qual a preocupação das entidades internacionais visa, significativamente, entre outros aspectos, o papel da educação. Em 1993, Delors formaliza o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, demonstrando que existe uma arena global na qual, gostemos ou não, é até certo ponto jogado o destino de cada indivíduo. O relatório defende o papel dos professores como agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações (DELORS, 2006).

A preocupação da UNESCO com essa temática, longe de ter sido saturada, é retomada em 1999 com a apresentação do livro *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* de Morin: As cegueiras do conhecimento; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão e A ética do gênero humano. Nesse estudo, fica novamente visível a preocupação com um ensino diferenciado, pautado primordialmente em uma educação integral, cumpridora de seu compromisso ético no mundo (MORIN, 2007).

De Descartes ao mundo atual, a física clássica encontra-se tão arraigada no mundo acadêmico e científico, que ainda hoje a utilizamos como mecanismo de investigação e análise. Inclusive, teorias físicas mais recentes são excluídas dos currículos escolares além de não serem exigidas no exame que seleciona os estudantes que ingressam no ensino superior; o Exame Nacional de ensino Médio, demonstrando a existência de uma lacuna, ainda não preenchida, apesar do avanço científico (BRASIL, 2013).

Essa constante retomada de valores no campo da educação demonstra a sua significância na arena global e a sua relação com o progresso da humanidade. Por esse mesmo motivo, as novas concepções da física têm gerado uma profunda mudança em nossas visões de mundo; da visão de mundo mecanicista de descartes e Newton para uma visão holística, ecológica. Cabe ainda ressaltar que o paradigma que está agora retrocedendo dominou

nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou a moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo.

Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrincheirados, entre os quais predominam a visão do universo como um sistema mecânico, composto de blocos de construção elementares, além de uma visão do corpo humano como simples máquina. Contudo, todas essas suposições têm sido decisivamente desafiadas por eventos recentes. Na verdade, está ocorrendo, na atualidade, uma revisão radical dessas suposições (CAPRA, 2006).

Dessa maneira, é possível visualizar que apesar da construção do conhecimento ser intrínseca ao ser humano, ao longo da história, a mesma foi se concretizando a partir de critérios, normas e regras, constituindo finalmente o ensino formal nas Universidades, a partir do qual, o conhecimento é mensurado principalmente através de processos avaliativos.

Vivendo num mundo em constante evolução - sejam os paradigmas, as percepções individuais ou ainda a própria ciência-, faz-se necessário conjuntamente analisar o desenvolvimento dos sistemas avaliativos e sua repercussão na aprendizagem e no ensino das universidades.

2.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem na Formação do Enfermeiro

O mundo moderno possibilitou aos seres humanos um elevado acúmulo de conhecimentos, avanços tecnológicos e informações. A sociedade como um todo, nesta época de complexidades, vem passando por múltiplas transformações, ocasionando também, mudanças nas universidades, tanto na estrutura do ensino, quanto em sua posição e sentido social (AHLERT, 2003). No entanto, a incorporação dessas mudanças de estrutura, conteúdos e dinâmicas de funcionamento parecem não dar conta dos desafios exigidos.

O processo de mudança nas organizações universitárias e no campo da educação tem demonstrado alguns aspectos relacionados às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais do país. Nesse sentido, a formação profissional no ensino superior incorpora dimensões políticas referentes ao

contexto econômico e próprias ao contexto histórico educacional brasileiro (BACKES, SILVA; 2007).

Do mesmo modo, o ensino de enfermagem passou por várias fases de desenvolvimento de acordo com as transformações com o quadro político-econômico-social da educação de enfermagem no país e da exigência de cada época (AVILA, 2012). Nesse sentido, é possível visualizar três correntes pedagógicas: a tradicional, a tecnicista e a pedagogia da escola crítica. A pedagogia tradicional é centrada no professor, na transmissão de conteúdo e não no processo construído para a produção de conhecimento, ou seja, existe uma relação vertical, na qual, a pessoa do professor apresenta somente o resultado dos conhecimentos ao aluno “para que sejam armazenados” (MIZUKAMI, 1992).

Nessa visão marcada pelo conservadorismo, ao professor compete o poder decisório quanto à metodologia, a reprodução do conteúdo e a prática avaliativa, sendo que o aluno é considerado educado quando é disciplinado e demonstra um caráter cumulativo do conhecimento, dominando o conteúdo cultural transmitido (MIZUKAMI, 1992).

Nos primórdios da enfermagem como profissão científica, o modelo tradicional proposto por Florence enfatizava aspectos que ainda hoje vem sendo reproduzidos no interior da profissão: preocupação com a conduta e o caráter moral dos enfermeiros e rigidez disciplinar (SILVEIRA, PAIVA; 2012). Estas heranças culturais de condutas e práticas denotam uma atitude do enfermeiro de mostrar-se e ser disciplinado, assim como, ser passivo, com uma postura de não criticidade, o que parece favorecer que se assumam o desempenho de um trabalho, muitas vezes, sem limites (LUNARDI, 2004; NIGHTINGALE, 2010).

É nesta consolidação da pedagogia tradicional que surge no Brasil a Escola Ana Néri em 1923, mantendo, portanto, a ênfase nos aspectos morais e na rigidez disciplinar, ainda presente, no contexto atual da enfermagem. Nessa concepção, o processo de formação do enfermeiro era conservador, enfocando os princípios científicos, a técnica e a disciplina. Entretanto, o conhecimento era desvinculado da realidade social e a educação ainda marcada por um rigorismo que, se dissociando do fenômeno efervescente da vida, contribui

para manter a enfermagem como uma prática alienada social e politicamente (MANCIA, 2012).

O ensino da enfermagem reflete, portanto, o próprio desenvolvimento da profissão e seus conflitos, mantendo características da pedagogia tradicional, considerando o aluno passivo e não participativo, mantendo sua conduta norteada por regras impostas, prevalecendo a palavra do professor, a educação bancária, na qual o professor é quem tudo sabe, caracterizando um relacionamento vertical, pelo autoritarismo, por uma ideologia de opressão (FREIRE, 2011).

As instituições de ensino encarregaram-se de dar continuidade ao processo de formação do enfermeiro através da transmissão de conhecimentos de forma bancária. Porém, ao perceberem a defasagem em que se encontravam frente ao desenvolvimento tecnológico, privilegiaram o ensino técnico. A pedagogia tecnicista inspira-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, incorporando o paradigma de compreensão do processo saúde e doença como curativista, biologicista, centrado no indivíduo hospitalizado (SILVEIRA, PAIVA; 2012).

A relação professor-aluno reproduziu o modelo norte-americano de assistência e ensino centrado na técnica e em procedimentos que asseguravam a transmissão/recepção de informação. Nesta abordagem, o aluno era visto como eficiente e/ou produtivo, quando demonstrava uma habilidade técnica, ou seja, era competente para o mercado de trabalho quando demonstrava saber realizar os procedimentos adequadamente (SILVEIRA, PAIVA; 2012).

Com o crescimento econômico, privilegiando as indústrias nacionais e multinacionais, imprimiram-se políticas de educação e saúde repressivas, privatizantes e tecnocráticas, mostrando a necessidade do enfermeiro dominar cada vez mais as habilidades técnicas, a execução mecânica e acrítica de procedimentos, o conhecimento clínico para o cumprimento da prescrição médica e o desenvolvimento da competência administrativa voltado para o gerenciamento e interesses da instituição e dos profissionais que nela atuam e não das necessidades da população, ficando a saúde coletiva relegada ao plano inferior. A educação dessa forma reproduziu o modelo social vigente

sendo condicionada por fatores econômicos, sociais e políticos (SILVEIRA, PAIVA, 2012; AVILA, 2012).

Essa situação teve reflexo no currículo das escolas de enfermagem, o qual concentrou uma densa carga horária nas disciplinas do campo da assistência curativa, favorecendo a formação do enfermeiro para uma assistência sofisticada, centrada no âmbito hospitalar, atendendo as exigências do complexo médico-industrial (NEVES, ZANIN; 2011).

A influência da pedagogia tradicional e tecnicista se reflete diretamente em comportamentos ainda hoje vigentes na enfermagem e tem servido para manter condições sociais existentes, responsáveis por uma formação profissional deficitária quanto ao preparo técnico-científico e baixo grau de comprometimento com as questões sociais, políticas, éticas e econômicas da sociedade (BACKES, SILVA, 2007; SILVEIRA, PAIVA, 2012).

Ao contextualizar-seo processo de formação da enfermagem, observa-se que a mesma esteve sempre vinculada às políticas sociais determinadas pelo Estado, tendo como pano de fundo a política econômica ditada no país. Cabe ressaltar que o ensino da enfermagem esteve, na maioria das vezes, voltado aos interesses das classes dominantes e às políticas do governo, demonstrando a "ideologia de submissão" que tem permeado a profissão da enfermagem entre nós (BACKES, SILVA, 2007; TANJI, 2010).

Já a pedagogia crítica pressupõe que a educação não é um ato isolado e neutro, mas, sim, um ato social e político, ou seja, está voltada para a realidade concreta do indivíduo (FREIRE, 2011). Nessa concepção, a relação professor aluno é horizontal e não imposta. Para tanto, é necessário que o professor esteja engajado numa prática transformadora, desmistificando e questionando com o aluno a cultura dominante, criando, assim, possibilidades para perceber e superar as contradições da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem que vivenciam (MIZUKAMI, 1992).

Pode-se perceber que, até meados dos anos 80, as práticas pedagógicas de Enfermagem fundamentaram-se no cumprimento de regras, posturas de disciplina, de obediência e de rígidos padrões éticos, contribuindo com a formação de profissionais acríticos, moldados e voltados para o tecnicismo. Algumas escolas, entretanto, ainda utilizam tais práticas (NEVES, ZANIN; 2011).

A partir da década de 80 e 90, uma parcela da enfermagem começa a questionar sua prática, seu processo de ensino aprendizagem, obtendo outra visão acerca da saúde, da profissão e do ensino. Diante desse cenário, apesar de não existir a proposta de um currículo mínimo e de metodologias educacionais, aconteceram mudanças na educação superior brasileira, propondo a reformulação curricular dos cursos de graduação (SILVEIRA, PAIVA; 2012).

Para mudar a formação da enfermagem foi necessário buscar alternativas baseadas em práticas educativas, derivadas de teorias educacionais comprometidas com a transformação social. Desde 1994, a proposta de um currículo mínimo (Portaria 1721 de 15/12/94), buscava um enfermeiro mais crítico, inserido num processo histórico e capaz de auxiliar na transformação das condições precárias da saúde do povo brasileiro.

Mediante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNE), estabelecida na Resolução CNE/CES N° 3, de 7 de Novembro de 2001, a formação da enfermagem pauta-se na busca de um enfermeiro capaz de desenvolver ações de prevenção de doenças, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual, quanto coletivo (BRASIL, 2001).

As DCNE asseguram a integração da prática profissional da enfermagem com as demais instâncias do sistema de saúde, o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de analisar os problemas da sociedade e evidenciar soluções para os mesmos; a formação de um profissional qualificado para o exercício da enfermagem, capaz de atuar com compromisso e responsabilidade, de avaliar e tomar decisões ancoradas em princípios éticos e científicos, de gerenciar o trabalho da equipe de forma efetiva e eficaz; de aprender continuamente a comprometer-se com a educação. (SILVEIRA, PAIVA, 2012; NEVES, ZANIN, 2011).

Com base nas DCNE e no Parecer 213/2009, que dispõe sobre a carga horária mínima de 4000 horas para os cursos da saúde, dentre eles, a Enfermagem, a formação pretendida para o enfermeiro implica na implantação de um projeto pedagógico coletivo, estruturado a partir de metodologias ativas, da problematização do processo de trabalho da enfermagem, numa tentativa

de transformar as práticas profissionais a partir das necessidades de saúde da população (PAVA, NEVES; 2011).

Na FURG, o Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Graduação em Enfermagem define como instrumentos básicos para desenvolver o trabalho da enfermagem a observação, a comunicação, a habilidade psicomotora, o trabalho em equipe, a criatividade, a aplicação de princípios científicos, o planejamento, a avaliação e o método científico. Tais elementos são ainda apontados como importantes na determinação do Eixo Curricular Fundamental sendo denominado de: "as bases para conhecer o ser humano e desenvolver o trabalho da enfermagem na promoção, proteção, manutenção, recuperação da saúde e alívio da dor e do sofrimento no processo de viver" (FURG, 2013).

A educação na enfermagem, portanto, deve estar comprometida com uma proposta pedagógica preocupada com o crescimento do educando, ou seja, ela deve ser um instrumento para auxiliar num processo diagnóstico e de tomada de decisões em relação ao sistema de ensino e saúde, ao educador e ao educando. É importante, então, a participação de ambos para que, juntos, descubram os resultados efetivos da aprendizagem, através da construção de conhecimentos, habilidades e tomadas de decisões coletivas coerentes e consistentes, podendo contribuir para o reconhecimento das possibilidades de si e do outro, através da auto-percepção, do crescimento, da oportunidade para o diálogo, do compartilhamento de experiências, de expectativas e percepções individuais e coletivas.

Os cursos de enfermagem têm se multiplicado pelo país elevando muito o número de profissionais formados, tornando imprescindível assegurar a qualidade da formação através da reflexão, análise e avaliação de seus formadores. Portanto, neste novo cenário, faz-se imprescindível compreender os fenômenos formativos, principalmente a prática avaliativa, em consonância aos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras (NEVES, ZANIN; 2011).

Nesse sentido, faz-se necessário um paradigma capaz de ajudar a questionar mais fortemente o modelo tradicional que fundamenta as teorias instrucionistas. Paradigma esse que rejeite a separação e a fragmentação do pensamento humano e da realidade; que enfatize o estado de inter-relação e de interdependência essencial entre o mundo físico, biológico e sociocultural (MORAES, 2008).

Parece ser necessário pensar uma nova proposta educacional que seja capaz de reconhecer melhor a interpenetração sistêmica existente entre os seres humanos e os instrumentos da cultura, e que resgate a dimensão ecológica e sistêmica da vida. No cerne desta mudança, está o reconhecimento e apreensão da prática avaliativa como um verdadeiro instrumento regulador da qualidade do ensino, crítico e coerente com a realidade, seja ela política, econômica, educacional ou social.

2.3 O Papel da Avaliação no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Enfermeiro

A avaliação constitui um processo de reflexão intencional sobre a atividade humana, o qual pode e deve ser auxiliado por diversas ciências e aplicado a qualquer prática. Nesse sentido é possível falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política. A quase totalidade da literatura referente à avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno e, em grande parte, refere-se às técnicas de avaliação. Entretanto, é importante compreender que o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas às técnicas (DEMO, 2008).

A concepção de avaliação que marca a trajetória dos docentes e estudantes é, na maioria das vezes, a que compreende este processo como um ato de atribuir valor (notas) e de julgamento (certo, errado), de acordo com a aprendizagem do estudante. O docente cumpre uma exigência burocrática e o estudante, por sua vez, vivencia o processo avaliativo passivamente, não dinamizando o processo de produção do seu conhecimento (DEMO, 2008).

A prática avaliativa, quando compreendida no contexto da aprendizagem, adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A prática avaliativa, portanto, não possui uma finalidade em si; ela deve antes subsidiar um curso de ação que vise construir um resultado definido previamente (LUCKESI, 2011).

Refletir é também avaliar, avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. Seria ingênuo pensar que avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um projeto e um processo em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa (DEMO, 2008, p. 10).

Ao refletir acerca do conceito de avaliação, é necessário ressaltar que as práticas avaliativas não se esgotam nelas mesmas e vão para além da discussão que envolve a avaliação como mero objeto de atribuição de notas ou de aplicação de provas. Muitas situações levam o professor a apenas cumprir as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas. O estudante neste cenário, na maioria das vezes, preocupa-se mais na aprovação disciplinar, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submetendo-se passivamente a esse ritual (DEMO, 2008).

Por esse motivo, a prática avaliativa não deve ser encarada apenas como um processo técnico. Articulada juntamente com o Projeto Pedagógico (PP) de uma instituição, ela é também uma questão política. O ato de avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, diferentemente pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam uma mudança qualitativa, mudança esta que visa a apreensão do conhecimento (DEMO, 2008; HOFFMANN 2008).

A avaliação coroa o trabalho desenvolvido pelos atores nos diferentes cenários educativos que propiciam a aprendizagem significativa. Este é seu lugar dentro de um território mais amplo que é o da pedagogia universitária. Os desafios da contemporaneidade têm ampliado a complexidade da formação universitária e exposto a fragilidade da configuração tradicional da sala de aula e, por conseguinte, da avaliação. Esta, artificialmente concebida, parece reinar absoluta na escola e,

inadvertidamente, auxiliamos a perpetuá-la (SORDI, SILVA, 2010, p. 943).

A avaliação da aprendizagem, atualmente denominada avaliação formativa por alguns pesquisadores da área da educação, privilegia o processo no qual ocorre a aprendizagem e não somente o resultado final decorrente da mesma. Isso implica no acompanhamento contínuo e sistemático do professor sobre o desempenho do aluno para identificar seus avanços e dificuldades e, propor ações para superá-las (KIKUCHI, MENDES; 2012).

As práticas avaliativas de aprendizagem, na maioria das vezes, são caracterizadas por conflitos e polêmicas, pois têm sido realizadas de maneira deficiente quanto à preocupação, ao cuidado, imperando, portanto, relações autoritárias, de submissão do aluno e de indiferença. Esses modos de preocupação nem sempre aparecem de forma clara para o aluno e o professor, visto que ambos se encontram mergulhados em suas ocupações cotidianas, ignorando o modo de ser de si mesmo e dos outros (KIKUCHI, MENDES; 2012).

A crítica à ineficácia dos processos de avaliação da aprendizagem universitária tem crescido, e o esforço de oferecer alternativas mais consistentes e fecundas do ponto de vista pedagógico tem levado os educadores a experimentarem novos formatos de avaliação capazes de produzir e captar os avanços dos estudantes, tomando-os como tradutores da qualidade do trabalho pedagógico executado (SORDI, SILVA, 2010, p. 943).

Como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, a prática avaliativa disponibiliza ao professor e à escola, os dados que refletem a eficácia do processo educacional, e, ao estudante, as informações a respeito de quais aspectos em sua formação merecem seu maior empenho. Nesse sentido, a avaliação deveria fornecer, além de um componente meramente somativo, os elementos diagnósticos para correção das inadequações existente no processo educacional, devendo também ser, ela mesma, um componente de ensino e aprendizagem (FILHO, *et al*; 2012).

A verificação da qualidade na educação em instituições de nível superior é feita principalmente baseada nos resultados dos próprios estudantes, seja nas práticas avaliativas, nas pesquisas, ou no trabalho com a sociedade. Assim, os diferentes modos de ser e fazer dos alunos na sua vida profissional possibilita mensurar essa qualidade. Contudo, os estudos contemporâneos alertam sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados adquiridos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, através da observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada (HOFFMANN, 2001).

Este alerta - assim como as preocupações educativas e políticas com a qualidade do ensino nas instituições de nível superior - justifica uma investigação aprimorada acerca dos métodos avaliativos na universidade, já que esses são a base para a averiguação da qualidade do ensino.

Emerge desse cenário o pensamento ecossistêmico no âmbito da educação, onde o conhecer visado nas práticas avaliativas pressupõe, como principal requisito, uma ação efetiva que pode ser física ou mental, mas através da qual surge um mundo a partir do acoplamento estrutural que implica um processo de co-determinação, uma determinação mútua congruente entre sujeito e objeto, entre o operar do organismo vivo e seu meio. Existindo acoplamento estrutural e mudanças estruturais, existem também processos de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento contínuo (MORAES, 2008).

A aprendizagem nesta visão ecossistêmica surge a partir do desenvolvimento contínuo de um organismo em seu meio ambiente e é congruente com a história vivida do sujeito. Assim, aprendizagem não é mera mudança de conduta a partir da captação de algo externo, já que organismo e meio estão como que acoplados numa dança estrutural recursiva do organismo articulada com a dança estrutural do meio (MATURANA, 2008; MORAES, 2008).

Sabendo que o docente deve realizar ou proporcionar a mediação entre o conhecimento e o estudante, da mesma forma, a prática avaliativa deveria mediar o processo como um todo (HOFFMANN, 2001). O docente deveria utilizar a avaliação ao longo do processo de ensino-aprendizagem, observando como o estudante está apreendendo o conhecimento, que dificuldades vêm

enfrentando, que reformulações em seu método de ensino devem ser feitas, entre outras; ou seja, a prática avaliativa passa a ser desta maneira um instrumento de regulação da aprendizagem, por consequência, um regulador da qualidade na educação superior.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo

O presente estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa de natureza descritiva e exploratória. A abordagem qualitativa permite a descoberta de significados a partir da compreensão e interpretação de um dado contexto, pois realiza uma busca da concepção dos seres humanos e das suas relações entre si, como com o ambiente. Deste modo, baseando-se nos conhecimentos construídos, que emergem do olhar lançado sobre o fenômeno da avaliação a partir das vivências dos estudantes, essa busca permitiu uma melhor compreensão do contexto social, cultural, político, histórico dos cenários em que as experiências avaliativas ocorreram (POLIT, BECK; 2011).

De natureza descritiva, pois buscou compreender como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem; assim como, compreender como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem. Utilizou-se a pesquisa descritiva, pois essa permite descrever a percepção dos estudantes sobre as práticas avaliativas no seu processo de ensino aprendizagem. Possibilita também que o pesquisador se familiarize com o fenômeno da avaliação, enfatizando a determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, buscando descobrir novas possibilidades e dimensões do processo de ensino aprendizagem (POLIT, BECK; 2011).

Exploratória porque aborda a descrição do fenômeno investigado, possibilitando conhecer os problemas vivenciados e aprofundar seu estudo nos limites de uma realidade específica (POLIT, BECK; 2011).

3.2 Local do Estudo

Este estudo foi realizado na Escola de Enfermagem localizada na Área Acadêmica do Campus Ciência da Saúde, denominada Professor Newton

Azevedo, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na cidade do Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

A Área Acadêmica do Campus Saúde está diretamente ligada ao Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Júnior (HU), possuindo uma biblioteca, e diversas salas de aula equipadas com multimídia. Além dessa infraestrutura, a Escola de Enfermagem da FURG conta com um Laboratório de Técnicas de Enfermagem e um Laboratório de Informática. Entretanto, a natureza do Curso de Enfermagem da FURG, as especificidades de suas atividades, seus objetos de estudo e as principais metodologias de ensino e de pesquisa que podem ser utilizadas na área de sua abrangência não só permitem, mas exigem uma diversidade de locais de atuação que extrapolam os limites dos laboratórios convencionais.

Desse modo, pode-se considerar como laboratórios de ensino da Escola de Enfermagem, no seu sentido mais amplo, as salas destinadas para atividades teórico-práticas das disciplinas ministradas no Curso de Enfermagem, disponíveis em outras Unidades Acadêmicas, tais como: Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Faculdade de Medicina (FAMED), as instalações do Hospital Universitário e demais unidades acadêmicas que colaboram na formação profissional do estudante de enfermagem (FURG, 2013).

A Escola de Enfermagem possui uma organização própria didático-científica e administrativa, responsável pelo desenvolvimento do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, no campo de sua competência e em consonância com os objetivos gerais estabelecidos pelos órgãos superiores da FURG. Reconhecida pela Portaria Ministerial 1223, de 18/12/79, publicada no Diário Oficial da União de 18/12/1979 (FURG, 2013).

Sua estrutura curricular tem como eixo fundamental as bases para conhecer o ser humano e desenvolver o trabalho da enfermagem na promoção, proteção, manutenção, recuperação da saúde e alívio da dor e do sofrimento no processo de viver (FURG, 2013).

O Curso de Enfermagem da FURG desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com a vocação da instituição que preserva juntamente aos outros 53 cursos da universidade, as características nas quais o contexto geográfico está inserido, a região costeira que demarca um importante ecossistema lacustre-lagunar e oceano costeiro; os quais formam o canal de

acesso ao Rio Grande, diferenciando essa região das demais regiões brasileiras (FURG, 2013).

Por meio da seleção do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Curso de Enfermagem da FURG possui duplo ingresso, 30 estudantes no primeiro e outros 30 no segundo semestre. Conta no seu programa com um número de semestres letivos com prazo mínimo de dez e, máximo, dezessete, os quais são executados nos turnos da manhã e tarde. De um total de 4110h, 3000 são destinadas para disciplinas teóricas e teórico-práticas incluindo o Projeto e o trabalho de Conclusão de Curso e 960 horas para a realização de estágios supervisionados, havendo ainda, 150 horas para o desenvolvimento de atividades complementares (FURG, 2013).

3.3 Sujeitos do Estudo

Participaram do estudo vinte e seis estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da FURG devidamente matriculados na oitava ou nona séries durante o segundo semestre de 2013. Utilizou-se como critério de inclusão: estarem regularmente matriculado na oitava ou nona série do Curso de Graduação em Enfermagem da EEnf/FURG.

Assim, participaram treze estudantes da oitava (de um total de vinte) e treze da nona série (de um total de quatorze). O número de participantes foi definido mediante sua adesão e manifestação de interesse. (POLIT, BECK; 2011). Os sujeitos do estudo foram identificados pela letra E (estudantes), seguidas de números de acordo com a ordem de realização das entrevistas (E1, E2, E3...) (POLIT, BECK; 2011).

3.4 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada através da técnica de entrevista semiestruturada (Apêndice A), entre os meses de novembro e dezembro de 2013. A entrevista possibilitou aos participantes definirem as dimensões importantes do fenômeno avaliação e a elaborar o que é relevante no seu processo de ensino aprendizagem, além de constituir-se num espaço para a liberdade de expressão, de opiniões e emoções, estabelecendo um clima de

confiança entre o entrevistador e o sujeito (POLIT, BECK; 2011).

As entrevistas foram realizadas individualmente, na própria universidade em horário e sala indicados pelo próprio participante, agendadas previamente, mediante sua disponibilidade, garantindo assim, a sua privacidade. Os dados foram registrados através da utilização de um gravador digital e posteriormente transcritos.

3.5 Análise dos Dados

Para análise dos dados utilizou-se a análise textual discursiva, pois esta permite a criação de espaços de reconstrução, envolvendo diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados. Assim, esta pesquisa seguiu os quatro focos da análise textual discursiva: processo de unitarização; categorização; captação do novo emergente; e processo auto-organizado do texto (MORAES, GALIAZZI; 2011).

Após a realização das entrevistas foram realizadas as suas transcrições das entrevistas como base textual para análise, examinando-as em seus detalhes, fragmentando-as a fim de atingir unidades constituintes. Nesse processo, foi realizada uma exaustiva leitura na busca de significação dos relatos para construir o chamado “corpus” do texto (MORAES, GALIAZZI; 2011).

Tendo confeccionado o corpus do texto, esse passou por uma análise de desconstrução e unitarização com a intenção de atingir unidades de análise. Tais unidades serviram como base para o envolvimento e impregnação do texto, que consistiu em uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do “corpus” para poder finalmente criar condições de interpretação do texto (MORAES, GALIAZZI; 2011).

A segunda etapa deste processo consistiu na categorização das unidades anteriormente construídas, a partir da qual foi realizada uma comparação entre as unidades definidas, agrupando-as por semelhança. Assim os conjuntos de elementos de significação próximos constituíram as categorias do estudo (MORAES, GALIAZZI; 2011).

A partir dessa categorização, a pesquisa avançou para a terceira etapa da análise textual discursiva, ou seja, a captação do novo emergente. Através das análises anteriores, foi construído um metatexto que representa a tentativa de explicitar a compreensão que se apresenta como produto da nova combinação dos elementos construídos ao longo das etapas anteriores (MORAES, GALIAZZI; 2011).

A análise se encerrou na etapa do Processo Auto-Organizado do texto, no qual se verificou a emergência de novas compreensões do estudo. Entretanto, cabe ressaltar que os resultados finais neste tipo de análise não podem ser previstos, visto que ainda que a análise textual discursiva possa auxiliar a emergência da compreensão dos fenômenos estudados, os novos emergentes e teorizações não são construídos racionalmente, mas auto-organizados a partir de uma impregnação intensa com os dados e informações do “corpus” analisado (MORAES, GALIAZZI; 2011).

As duas categorias construídas são apresentadas em texto, em formato de artigos, assim intitulados: Percepção de estudantes sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na graduação de enfermagem e Participação de estudantes nas práticas avaliativas desenvolvidas na graduação em enfermagem.

3.6 Aspectos Éticos

Para realização da pesquisa foi respeitada a Resolução Nº 466/2012 Sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Assim, o protocolo do projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Área de Saúde (CEPAS) – FURG, mediante Parecer 169/2013.

Inicialmente, foi solicitada a autorização do Comitê de Pesquisa da Escola de Enfermagem (APÊNDICE B), a permissão da Diretora da Escola de Enfermagem (APÊNDICE C) e da Coordenação do Curso de Enfermagem (APÊNDICE D) para dar ciência da realização desta pesquisa, especificando brevemente o objetivo, metodologia, riscos e benefícios existentes nesta pesquisa, assegurando-se o compromisso ético de resguardar todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como o da instituição. Com isto, assumiu-seo compromisso de cumprir com o rigor científico de uma pesquisa qualitativa,

respeitando os preceitos éticos em todas as etapas do estudo, para que seus resultados possam ser publicados com credibilidade.

Após um contato prévio com os estudantes para explicitar objetivo e metodologia propostos foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando sua permissão para participarem do estudo. Mediante sua autorização e concordância em participar desta proposta foi solicitada sua autorização e assinatura por escrito, em duas vias (APÊNDICE E), assegurando o cumprimento dos aspectos éticos envolvidos como o direito à privacidade, a obtenção de sua permissão para o uso do gravador digital, a garantia do sigilo e do anonimato das suas informações. O TCLE foi assinado pela pesquisadora responsável e pelo (a) participante. Uma cópia ficou com o participante e outra com a pesquisadora responsável.

Os estudantes foram esclarecidos sobre seus direitos de comunicarem verbalmente sua desistência em participar da pesquisa e de terem liberdade de se retirarem da pesquisa a qualquer momento, caso manifestassem interesse sem qualquer prejuízo para si, com o compromisso ético de assegurar o sigilo das informações obtidas durante o seu desenvolvimento, solicitando o seu consentimento para a divulgação destes dados de forma anônima.

Assumiu-se o compromisso de desenvolver a pesquisa, conduzindo-a conforme os parâmetros éticos e legais, procurando cumprir os prazos estabelecidos e divulgar os resultados ao término da pesquisa. Será disponibilizado um exemplar da Dissertação na Biblioteca do Campus Saúde e posteriormente, seus resultados serão divulgados em eventos e publicados na modalidade de artigos em periódicos nacionais da área da enfermagem.

Os dados foram gravados através de gravador digital, armazenados em CDs e, juntamente com os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos para que se assegure a validade da pesquisa; ficarão sob a confiança da pesquisadora responsável durante o processo de coleta e análise dos dados. Após, os mesmos serão arquivadas em caixa lacradas e guardadas por cinco anos no NEPES sob a supervisão da pesquisadora responsável. Assume-se o compromisso com a confidencialidade destes e o anonimato dos participantes, bem como a responsabilidade com o cumprimento integral da Resolução 466/2012 que rege as pesquisas com seres humanos.

4. RESULTADOS

Os resultados do presente estudo são apresentados no formato de dois artigos:

4.1. PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

4.2. PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM

4.1. Artigo 1

Percepção de estudantes sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na graduação de enfermagem¹

Rodrigo Cavalli Prestes ¹

Rosemary Silva da Silveira¹

¹ Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.

Correspondência: Rodrigo Cavalli Prestes;
Rua General Osório s/nº Campus da Saúde;
Rio Grande RS, Brasil;
CEP: 96.201-900;
E-mail: enfermeiroprestes@gmail.com

RESUMO

OBJETIVO: conhecer a percepção dos estudantes de enfermagem acerca das práticas avaliativas desenvolvidas na graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil.

MÉTODOS: pesquisa qualitativa realizada com 26 estudantes de enfermagem de uma universidade pública. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e a análise textual discursiva. Obteve-se a aprovação do CEPAS – FURG, mediante o parecer nº 169/2013, conforme a Resolução 466/2012.

RESULTADOS: Os estudantes de enfermagem manifestam diferentes percepções em relação às práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem incluindo aspectos positivos relacionados ao desenvolvimento do estudante para o futuro profissional e aspectos negativos quanto aos métodos utilizados pelos docentes.

CONCLUSÕES: Para além do aspecto regulamentar, um ensino que não envolva a opinião de todos envolvidos, fragiliza o processo, permitindo a formação de um profissional passivo e complacente às futuras exigências do mercado de trabalho.

Descritores: Estudantes de Enfermagem; Avaliação educacional; Enfermagem.

¹Artigo conforme normas da Revista Acta Paulista de Enfermagem
Disponível em: http://www.unifesp.br/acta/instrucao_autores.php

Introdução

A concepção de avaliação da aprendizagem, historicamente, tem sido compreendida como uma prática que objetiva a verificação e mensuração do rendimento acadêmico, desconsiderando, em muitas situações, o complexo contexto no qual essa prática é produzida. Ao longo dos anos, diferentes compreensões vêm sendo instituídas no âmbito acadêmico, relacionando a ideia de avaliação à atribuição de notas, conceitos, pareceres, portfólios, provas, entre tantas outras, o que pode tornar as práticas avaliativas tensas e, muitas vezes, não contemplar seu verdadeiro significado. ⁽¹⁻²⁾

As práticas avaliativas aparecem uni-lateralizadas ao longo da formação, pois na maioria das vezes o docente detém o controle sobre o desenvolvimento acadêmico, tomando decisões em relação ao seu fazer e ao aprendizado do estudante, sem perceber que pode embotar sua possibilidade de superar suas limitações, preparar-se para a crítica e para exercer o diálogo. ⁽¹⁾

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem torna-se um mecanismo de poder porque produz, transforma e tem por objetivo gerir a vida acadêmica. Compreendendo que tais práticas estão historicamente relacionadas à construção de mecanismos de controle e seleção, em muitos casos, configura-se como um recurso pedagógico para o adestramento. Por outro lado, algumas terminologias como: diagnóstica, formativa, somativa, democrática, inclusiva; demonstram um movimento de pensar em como essa prática vem se constituindo para a busca de um novo paradigma que fundamente a avaliação dos diversos níveis de ensino aprendizagem. ⁽¹⁾

Contudo, há de se visualizar para além destes fatores, uma possibilidade de construir espaços para o diálogo, para que os estudantes busquem uma nova maneira de encarar o processo avaliativo, que não esteja tão enraizado às pedagogias ultrapassadas de disciplinamento. ⁽²⁾

Gestores, educadores e associações de classe do setor brasileiro da educação têm promovido debates na busca de repensar os fazeres educacionais. Essas discussões são necessárias no âmbito da educação em Enfermagem, visto que os cursos têm se multiplicado pelo país e o número de enfermeiros formados tem crescido muito, tornando imprescindível assegurar a qualidade da formação através da reflexão, análise e avaliação de seus formadores. ⁽³⁾

Emerge desse cenário a necessidade de direcionar um olhar atento para as práticas avaliativas, tendo em vista que elas são realizadas pelos e para os estudantes. Assim, busca-se com este estudo, compreender como os estudantes percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na sua formação, visando a busca de uma maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem no nível superior, mais especificamente na graduação do curso de enfermagem.

Incluir no processo formativo, mecanismos que verifiquem a percepção acadêmica das práticas avaliativas reforçam o compromisso tanto político, sociocultural, ético e mesmo estético da formação, uma vez que tal investigação pode provocar um movimento de tomada de consciência dos estudantes sobre o seu fazer na graduação, bem como em relação ao seu futuro profissional. ⁽⁴⁻²⁾

Durante a realização de uma revisão integrativa acerca das práticas avaliativas foi constatada a necessidade de investigar a percepção dos estudantes e docentes sobre as práticas avaliativas buscando explorar de um modo mais abrangente os problemas, as tendências ou modelos pedagógicos de ensino. Foi evidenciado, também, que no âmbito da formação de enfermeiros um dos grandes desafios a serem transpostos para a renovação das abordagens pedagógicas, que sustentam as práticas educativas é o de compatibilizar os aspectos técnicos, políticos, socioculturais, éticos e estéticos nos processos de formação profissional, veiculando-os através de uma abordagem pedagógica que permita alimentar práticas de ensino para além das necessidades técnicas. Essa nova realidade requer preparo e abertura a novos paradigmas, e a prática avaliativa aparece como um instrumento significativo nesse contexto. ⁽⁴⁾

Assim, objetivou-se com este estudo: conhecer a percepção dos estudantes de enfermagem acerca das práticas avaliativas desenvolvidas na graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, desenvolvida em um Curso de Enfermagem de uma Universidade Pública localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Participaram do estudo vinte

e seis estudantes de enfermagem, devidamente matriculados no segundo semestre de 2013. Utilizou-se como critério de inclusão estar regularmente matriculado na oitava ou nona série do Curso de Graduação em Enfermagem. Dentre os participantes, treze eram da oitava e treze da nona séries. ⁽⁵⁾

Obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde - CEPAS, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mediante o parecer Nº 169/2013, contemplando aspectos éticos conforme a Resolução 466/2012. A presente pesquisa não recebeu financiamento para a sua realização. A coleta de dados ocorreu por meio da entrevista semi-estruturada gravada, no período de novembro de 2013 a janeiro de 2014 em uma sala reservada. As questões norteadoras enfocaram a percepção dos estudantes sobre a relação das práticas avaliativas com o processo de formação e de ensino e aprendizagem. Para a garantia do anonimato dos participantes, adotou-se a letra (E) Estudante, seguido de números ordinais de acordo com a realização da entrevista.

Após a transcrição dos dados, utilizou-se o método de análise textual discursiva, a fim de aprofundar e compreender fenômenos existentes de forma ampla, realizando interação dos conhecimentos pré-existentes com as questões investigadas. Assim, a análise foi desenvolvida em quatro focos: **“Desmontagem dos textos”, “Estabelecimento de relações”, “Captando o novo emergente”, “Um processo auto organizado”**.⁽⁶⁾

Resultados

Os estudantes de enfermagem manifestaram diferentes percepções em relação às práticas avaliativas desenvolvidas na graduação de Enfermagem, incluindo aspectos positivos referentes tanto ao crescimento e desenvolvimento do estudante para o futuro profissional e aspectos negativos no que diz respeito aos métodos utilizados pelos docentes na realização das práticas avaliativas.

Processo avaliativo: possibilidades de desenvolvimento

A prática avaliativa conforme alguns depoimentos foi percebida como um aspecto fundamental do processo de formação, podendo servir como um parâmetro para avaliar o conhecimento obtido e favorecer o crescimento individual e coletivo dos estudantes.

“Acredito que sejam importantes a realização dessas práticas, porque através delas vai poder ser construído um perfil das necessidades. São importantes porque tem que ter uma avaliação, se não, não é possível ver o conhecimento no final de um conteúdo”. (E07)

“Às vezes, pelas próprias avaliações, tanto práticas, quanto teóricas, tu vai ver se é o que queres mesmo, se é o curso que tu quer [...] de grande importância, porque através delas a gente vai concluir se a gente está apto para o resto ou não [...] porque se não é, tu abandona”. (E08)

As práticas avaliativas possibilitam também, a análise da construção durante a trajetória acadêmica, servindo como uma oportunidade de de reflexão para avaliador e avaliado.

“O mais importante nessa parte, nos períodos de avaliação, em todos os momentos [...] a professora conversar; foi o que aconteceu agora comigo [...] gostei muito do método de avaliação. Onde ela parou, ela sentou, ela conversou, disse o que estava bom o que estava ruim”. (E13)

“A professora dava questões, pedia um raciocínio clínico, a gente desenvolvia as questões, mandava para professora, ela mandava material para gente corrigido. Dizendo: aqui vocês podem melhorar, e a gente foi o semestre inteiro sendo avaliado. Claro que é trabalhoso, para mim e para o professor, mas é muito válido, porque a gente aprende, só vem pra somar, não é só cobrar: senta aqui e escreve sobre tal assunto, faz tal prova [...] não contribui para o meu conhecimento. E isso contribuiu”. (E23)

A prática avaliativa é visualizada como um processo de julgamento e estímulo para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante durante a Graduação em Enfermagem

“Estímulo né, tem umas práticas, umas provas que tu tem que estimular o pensamento [...] Tu estimula uma discussão sobre um assunto, uma matéria, [...] torna mais interessante”. (E12)

“Nunca fui muito de estudo para tirar dez, estudo para entender e para ir bem, se tirar um dez, ótimo, foi consequência [...] comecei a me preocupar mais com a nota quando a nota de coeficiente começou a interferir no campo de estágio. E eu queria escolher meu campo de estágio [...] Então comecei a me estimular, a me esforçar a dar mais por nota para poder ter esse privilégio de escolher, e não cair em tal lugar e, consegui escolher”. (E18)

Ao mesmo tempo em que alguns estudantes visualizam que o coeficiente de matrícula pode ser um estímulo para seu aprendizado, outros consideram como um fator que incentiva a competitividade tornando o ambiente de aprendizagem e o convívio entre os colegas desagradável

“Quanto maior o teu índice melhor tu escolhe o teu estágio então, dá uma certa competitividade entre os colegas, que ao meu ver não sei se é bom [...] eu sou igual a ti, eu acho que tem que ser igual a todos, para termos um conhecimento mútuo. E essa competitividade vai te fazer querer competir, porque tu é meu concorrente, eu não te vejo como colega que posso ganhar contigo. Eu já te vejo como um concorrente [...] E onde eu quero ser melhor que tu e tu quer ser melhor que eu a gente não é tão amigo assim, não é mais colega. Isso aí eu acho não muito bom em termos de união da turma, eu acho um aspecto negativo. Porque sem querer cria um individualismo”. (E26)

Alguns dos estudantes de enfermagem entrevistados compreendem as práticas avaliativas como uma possibilidade de refletir e avaliar aspectos que necessitam ser melhorados no seu processo de aprendizagem

“Eu acho que as avaliações são muito importantes para ver quanto que o aluno aprendeu e, é na prática mesmo, que a gente sabe quanto que a gente sabe e quanto que a gente não sabe”. (E17)

“Faz parte do processo de aprendizado, a avaliação é fundamental para saber o que ainda não sei, o que tenho que estudar mais. [...] E eu penso que a avaliação é um dos pontos fundamentais do aprendizado”. (E23)

Processo avaliativo: fragilidades percebidas

Ao refletirem sobre as práticas avaliativas, os estudantes destacaram alguns aspectos que necessitam ser melhorados no processo de formação acadêmica dos estudantes referente à maior uniformidade das disciplinas

“Nós tivemos uma disciplina voltada para pesquisa e sinceramente [...] podia ter sido melhor aproveitado aquelas aulas. Eu não aprendi naquela hora, estou aprendendo agora no grupo”. (E18)

“Ter aula com professores que não tem experiência, recém saíram da graduação e já estão dando aula em estágio de docência do mestrado e doutorado, já sai da graduação e vão dar aula; tu tem que dar e o professor que tem que estar presente não está. E, fica a desejar um pouco aí”.(E16)

Outros estudantes percebem que o momento de avaliação constitui-se num momento de tensão excessiva, podendo comprometer e dificultar a realização das atividades avaliativas por parte do acadêmico; e ainda como um mecanismo punitivo por parte de alguns professores

“Eu acredito que as práticas avaliativas sejam um momento de tensão para os alunos, pois existe muita pressão e compromete o processo de avaliação”. (E01)

“Eu acho que há tensão nas avaliações, principalmente nas provas [...] é um momento que tu não estabelece tanto o teu raciocínio, se é um momento que tu não está legal”. (E12)

“[...] te descontam até o fio do cabelo que tu não põe na prova. Até um “A” que não põe, que tu te esqueceu, ela está descontando porque ela já tem uma birra contigo”. (E03)

Alguns estudantes revelaram que os processos avaliativos realizados por alguns docentes, em algumas disciplinas não parecem permeados pelo diálogo e não possibilitam o exercício da crítica por parte do estudante, apesar de existir um discurso teórico acerca deste explicado por alguns docentes

“Tem vezes que eu não exerço a crítica porque não tem mudança nenhuma, então de que adianta criticar? Eu acho isso ruim, porque no momento em que a gente critica alguma coisa é porque viu que estava errado e gostaria de modificar, mesmo que fosse contra a opinião dos professores”. (E06)

“Em nenhum momento tu tem espaço para exercer opinião. Elas estudam bastante Paulo Freire e na hora de colocar em prática elas não exercitam. E muitas vezes tu fica visado de revolucionário, tu fica visado daquela pessoa encrenqueira, porque tu diz: por quê? Tu pergunta: Por quê? Aí eles dizem: é assim porque eu quero que seja assim. Então quer dizer, tu além de não refletir, não pode participar do processo de avaliação e muito menos dar a tua opinião”. (E10)

Apesar da importância do exercício da crítica no processo de formação acadêmica, a postura assumida por alguns docentes pode embotar a iniciativa do estudante para expressar o que realmente pensa e comprometer a prática avaliativa

“Dependendo do professor tem espaço para a crítica. Alguns são bem abertos, outros são “pseudoabertos” [...] sempre dão o pensamento deles [...] Eu

costumo expressar minha opinião, mas varia de professor também, alguns aceitam, outros se impõe [...] uns explicam, porque eu acho isso mais importante [...] Tu tem que ter essa postura, mas eu sei que ela não vai ter essa postura, porque ela não vai querer se indispor”. (E26)

DISCUSSÃO

As percepções dos estudantes sobre as práticas avaliativas mostram uma maior aderência ao modelo tradicional de educação, o qual está centrado na transmissão de conhecimentos e neste contexto, a prática avaliativa é visualizada como um instrumento de coerção e controle exercido pelo docente. Possui assim uma função classificatória e excludente porque visa primordialmente verificar se o estudante consegue reproduzir apenas e exclusivamente o que lhe foi passado. ⁽⁷⁾

Além das provas escritas, esse tipo de avaliação utiliza-se de exercícios e relatórios, compostos por questões que valorizam a memorização e a repetição mecânica do que foi ministrado em sala de aula. Contudo, deve-se ter em mente que os resultados desse tipo de avaliação são notas e conceitos atribuídos com base no número de erros e acertos, de caráter classificatório; portanto, inviabilizando a efetiva identificação das dificuldades individuais encontradas pelos estudantes ou mesmo as falhas do processo ensino-aprendizagem para o coletivo que necessitam melhorias. ⁽⁷⁾

Essa preocupação ressalta a necessidade de direcionar um olhar sobre as práticas avaliativas, que possibilite uma construção da vida acadêmica tanto para docentes como discentes, bem como, de um ambiente favorável ao crescimento dos envolvidos. Por esta razão, a prática avaliativa deve contemplar um caráter conjuntamente reflexivo. ⁽⁸⁾

Ao refletir sobre as práticas avaliativas como um instrumento que possibilita a reflexão sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível que estas práticas sejam revistas e discutidas cotidianamente, para que possam ser aprimoradas e disseminadas com os demais docentes nas diversas disciplinas ao longo do tempo, evitando a estagnação do saber ou o seu limite. Aprimoramento que deveria sensibilizar os estudantes em relação

ao seu fazer, tornando-os capacitados autonomamente à busca do conhecimento, e não dependentes exclusivamente do período de formação.⁽⁸⁾ Estudos referentes à aplicação de práticas avaliativas diferenciadas realizadas na área da enfermagem demonstram que existe uma real importância em sensibilizar os graduandos para a busca de uma aprendizagem autônoma. Percebe-se que isso os impulsiona à reflexão e à pesquisa de conteúdos em diversas áreas do conhecimento.⁽⁸⁾

Esse crescimento não se restringe ao indivíduo apenas, pois compartilhar as aprendizagens individuais favorece o crescimento individual e coletivo, tanto dos estudantes quanto dos docentes. Além disso, o compartilhamento dos conhecimentos e sua discussão no grupo desperta o interesse e a iniciativa para a integração de conhecimentos em um processo de ensino aprendizagem, construída em meio às interações e às ações dos sujeitos que aprendem.⁽⁸⁾

A crença dos estudantes de que a prática avaliativa pode ainda ser um mecanismo de julgamento proporcionando assim um estímulo para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da formação evidencia a preocupação por um instrumento que propicie o crescimento contínuo, cumprindo sua função de diagnosticar, reforçar e permitir crescer neste contexto.⁽⁴⁾

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas devem ser um mecanismo motivador em que o estudante seja capaz de dominar e ainda incorporar valores, habilidades, competências, conhecimentos, o saber agir e, principalmente, o saber ser. A avaliação visualizada desta maneira não se centra mais na condensação de nota ou conceito, mas no fato de o aluno ter realmente aprendido ou não neste contexto.⁽⁴⁾

Nesse sentido, a avaliação não resolve todos os problemas educacionais, entretanto quando o professor tem maior consciência do que deve avaliar, quando avaliar, para que avaliar e de que forma avaliar, o processo torna-se mais visível. Assim, para que isso seja viável na prática é necessário estabelecer critérios de avaliação precisos, coerentes com o uso de princípios, os quais servirão de fundamento para que se possa avaliar o que se queira estabelecer ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ou seja, princípios que apontem a direção da formação propiciando a integração entre todos os envolvidos no processo de avaliação.⁽⁴⁾

É necessário também, o esclarecimento acerca dos critérios estabelecidos nas práticas avaliativas, o que exatamente precisa ser desenvolvido, o que ainda precisa ser trabalhado e os pontos que necessitam ser transformados. Em consequência desse tipo de ação a avaliação da aprendizagem ultrapassa o caráter meramente quantitativo, mas passa a assumir uma característica verdadeiramente qualitativa. ⁽⁴⁾

Um aspecto importante sobre este discurso da avaliação qualitativa ao visualizar e focar tanto a coletividade quanto a individualidade dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem pode esbarrar em alguns problemas referentes à competitividade dos mesmos. Portanto, ao estabelecer critérios como coeficiente de matrícula para direcionamento em campos de estágio, o processo formativo pode gerar situações extremamente conflituosas entre os estudantes nas quais podem prevalecer vaidades individuais em detrimento de uma melhor posição de escolha. ⁽⁹⁾

A competitividade deve ser vista sim como algo positivo no processo de formação dos estudantes, mas desde que entendidas como possibilidades e estímulos para buscar de forma autônoma e comprometer-se com o seu processo de formação. Dessa forma, poderá sentir-se melhor preparado e mais seguro para almejar e significar as necessidades da autogestão do aprender, retirando de cena, portanto, a competitividade baseada apenas em relações conflituosas ou mesmo egoística. ⁽⁹⁾

A busca por melhorias no processo de ensino e aprendizagem manifestado por alguns estudantes encontra relação na reflexão ainda muito discutida pela profissão, a saber: qual o saber próprio da Enfermagem? Quando deparados com inúmeros docentes das mais divergentes áreas de atuação, os estudantes sentem-se às vezes perdidos em estabelecer uma maior uniformidade do conhecimento em Enfermagem, pois visualizam que os próprios docentes parecem não ter concordância nos saberes próprios da profissão. ⁽⁹⁻¹⁰⁾

Contudo, esta discussão afirma novamente a percepção de que o saber da Enfermagem encontra-se em um meio interdisciplinar, um saber que transita entre outros saberes além de possuir características muito próprias, um saber composto inclusive do senso comum dos próprios enfermeiros. ⁽¹⁰⁾

Saberes que habitam pessoas singulares, mas revelam a complexidade e força histórica; saberes que resistem à opressão durante séculos. Portanto é preciso

novamente reconhecer a teimosia que há nessa existência. Em tempos de busca por hegemonia do saber científico, é preciso aceitar o convite de retorno ao que sempre existiu, ao saber das pessoas. Dentre as alternativas para explorar estas percepções, novamente aparecem as próprias práticas avaliativas.⁽¹⁰⁾

Devemos reavaliar o papel da prática avaliativa, não a distorcendo ou utilizando-a para outros fins que não o aproveitamento acadêmico. A prática avaliativa sob uma orientação epistemológica que vincula indivíduo-sociedade, que parte do pressuposto de que o indivíduo se constitui ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento inserido na dinâmica social historicamente construída serve de base tanto para docentes quanto estudantes refletirem este momento.⁽⁹⁻¹⁰⁾

Portanto, o desafio da mudança da prática avaliativa no ensino e aprendizagem encontra-se no pressuposto de que o professor deve se liberar do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta e autoriza, empenhando-se em construir uma nova prática, adotando o papel de facilitador e educador, deslocando o centro de sua ação de fiscalizar, medir e julgar para propiciar o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com a qualidade do processo de formação.⁽⁴⁾

As diretrizes curriculares explicitam, em seu artigo 9º, que o Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, os relatos parecem sugerir que ainda falta espaço para a exposição crítica por parte dos próprios estudantes, ferindo assim, as próprias DCN do curso de graduação em Enfermagem.⁽¹¹⁾

É nesse sentido que a formação deve proporcionar um pensamento crítico; mudar o foco: do treinamento para a educação, da técnica para a compreensão, do conteúdo estrito para a tomada de consciência crítica. Ao docente cabe ainda ocupar-se com o conteúdo do aprendizado do estudante no seu processo de aprendizagem, que não consiste apenas em ministrar aulas diante de um aluno passivo. Docente e discente trabalham em aliança, considerando o conteúdo como a matéria prima da aprendizagem e, o que é

feito com o conteúdo depende do processo experimentado pelo próprio estudante. ⁽³⁾

A exigência do mercado de trabalho por profissionais comprometidos, faz com que as escolas de enfermagem devam seguir uma filosofia de ensino que busque formar pessoas capacitadas para atender a essas demandas, com compromisso social de mudanças. É nesse sentido que as funções da prática avaliativa devem também ser compreendidas no contexto mais amplo, que abranja as mudanças educacionais e mesmo as mudanças econômicas, políticas e sociais. Esse é um dos desafios mais importantes de nossa atualidade. Aspecto que o docente atento não pode negligenciar. ⁽⁴⁾

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação acadêmica é compreendida como um momento de diversidade e crescimento na vida de um indivíduo, o qual passa de uma condição anterior de aprendizagem para a nova etapa da vida adulta: o mundo do trabalho. Apesar das divergentes maneiras de enfrentamento dos indivíduos frente esta nova condição, a universidade proporciona um momento impar para a maturidade e desenvolvimento tanto individual quanto coletivo dos cidadãos.

No processo de formação acadêmica encontram-se as práticas avaliativas; as quais mais do que conferir ou mensurar o número de erros e acertos relativos a perguntas propostas pelo docente, deve ter como objetivo principal o processo de ensino aprendizagem de modo que se possa continuamente refletir sobre o conteúdo e as estratégias que vêm sendo trabalhadas no cotidiano das aulas. Além disso, a avaliação deve permitir que os envolvidos possam reavaliar seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas avaliativas que consolidam, refletem, modificam e aprimoram o processo formativo, devem ser encaradas como um momento muito expressivo e significativo na vida acadêmica. Muitas vezes, porém este momento pode ser vivenciado como uma experiência negativa, seja por parte dos docentes que a utilizam com um intuito de punição, ou dos próprios estudantes ao se sentirem pressionados apenas conseguem visualizá-la como momentos de tensão.

Esta percepção negativa das práticas avaliativas requer um aprofundamento nas discussões entre docentes e estudantes e ser objeto de novos estudos,

que possibilitem uma desmistificação quanto às concepções dos sujeitos envolvidos e na busca da construção de práticas avaliativas dialógicas, transparentes, cujos critérios sejam de domínio de docentes e estudantes e dessa forma, a avaliação seja entendida como um processo que visa o crescimento individual e a qualidade do ensino no nível superior.

Finalmente, acredita-se que este estudo possa significar um alerta, no sentido de orientar a prática tanto docente quanto discente frente ao processo de ensino e aprendizagem desejável e considerado essencial para uma formação de qualidade em enfermagem. Para tanto, parece ser necessário desconstruir a percepção ainda negativa das práticas avaliativas presentes na percepção dos estudantes, para que, juntos, docentes e discentes possam buscar estratégias para organizar o seu contexto de ensino e aprendizagem, bem como discutir e refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem, buscando integrar desde os valores pessoais dos envolvidos até características profissionais e institucionais, buscando assim, alicerçar uma formação comprometida e de qualidade.

Referências

1. PIERANTONI, CR; FRANÇA, T; NEY, MS; MONTEIRO, VV; VARELLA, TC; SANTOS, MR; NASCIMENTO, D. Avaliação de desempenho: discutindo a tecnologia para o planejamento e gestão de recursos humanos em saúde. **Rev Esc Enferm USP**. 201, 45(Esp):1627-31 Disponível em: www.ee.usp.br/reeusp
2. CHRISTOFARI, AC; BAPTISTA, CR. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar, 2012 **Revista Educação Especial**. 2012, 25 (44): 383-98 | set./dez. 2012 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
3. NEVES, EB; ZANIN, MM; OLIVEIRA, RD; BORBA, EO; GASPARIN, LA; MANICA, VL. Ensino de enfermagem: quem discute e o que é discutido? **Cogitare Enferm**. 2011, 16 (2):348-52
4. VASCONCELOS, CM DA CB., BACKES, VMS; GUE, JM . Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na América Latina: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**. Nº 23 Julho 2011
5. POLIT D, BECK CT. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 7ª. ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

6. MORAES R, GALIAZZI M.C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. rev. Ijuí: Unijuí; 2011.
7. SORDI; SILVA. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Comunicação saúde educação**. 2010, 14 (35): 943-53
8. GESTEIRA ECR, FRANCO ECD, CABRAL ESM. Oficinas como estratégia de ensino-aprendizagem: relato de experiência de docentes de enfermagem. **R. Enferm. Cent. O. Min**. 2012,2(1):134-40
9. TANJI S, SILVA CMSLMD, ALBUQUERQUE VS, VIANA LO, SANTOS NMP. Integração ensino-trabalho cidadania na formação de enfermeiros. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS) 2010, 31(3):483-90.
10. GUIMARÃES, LG; VIANA, LO.O valor útil no ensino da enfermagem **Rev. Min. Enferm**. 2011,15 (3): 421-26
11. BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES N°3, de 7 de novembro de 2001**. Institui sãs Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: CES, 2001.

4.2. Artigo 2

PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM²

Rodrigo Cavalli Prestes³

Rosemary Silva da Silveira⁴

²Artigo a ser encaminhado para a Revista Brasileira de Enfermagem

³Enfermeiro. Mestrando do programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEnf-FURG. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem/Saúde – NEPES. e-mail: enfermeiroprestes@gmail.com.

⁴Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem e do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Membro do NEPES.

RESUMO

A avaliação deve ser uma prática ética que visa à responsabilidade social em prol da educação, em processos de produção de conhecimentos e formação de sujeitos com autonomia moral, social e política. A participação dos estudantes nas práticas avaliativas durante o seu processo de ensino aprendizagem é fundamental para a construção do próprio conhecimento. Objetivou-se conhecer a participação dos estudantes nas práticas avaliativas desenvolvidas na graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil. Pesquisa qualitativa realizada com 26 estudantes de enfermagem de uma universidade pública. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e a análise textual discursiva. Obteve-se a aprovação do CEPAS–FURG, parecer nº 169/2013, conforme Resolução 466/2012. A participação dos estudantes nas práticas avaliativas parece reforçar suas percepções sobre o processo formativo, bem como o processo ensino e aprendizagem ao longo da graduação, demonstrando ser este um mecanismo de promoção e crescimento individual e da qualificação das ações pedagógicas.

Descritores: Estudantes de Enfermagem, Avaliação educacional, Enfermagem.

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas desenvolvidas ao longo da graduação no ensino superior têm sido objeto de estudo em inúmeros trabalhos e artigos que buscam compreender o fenômeno avaliativo nas suas mais variadas manifestações. Contudo, essas investigações enfatizam e focalizam seus aspectos técnicos, ou seja, o resultado final das práticas avaliativas e a nota atribuída; deixando de considerá-lo como parte de um processo maior, que pode produzir consequências tanto para o ensino e aprendizagem quanto para o futuro desempenho profissional do estudante. ⁽¹⁻³⁾

A avaliação deve ser visualizada não como um mero instrumento de mensuração e classificação do saber do estudante, mas sim como uma prática social, intersubjetiva, que é permeada de valores pessoais e institucionais. As práticas avaliativas devem ser contínuas, sistematizadas, visto que as mesmas são inerentes ao processo ensino-aprendizagem, não podendo restringir-se a instrumentos estáticos e a explicações não apropriadas ao contexto presente. ⁽⁴⁾

Diferentemente, trata-se de um processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados constroem-se mutuamente. Como um instrumento de consolidação da educação, a avaliação deve ser uma prática ética que visa à responsabilidade social em prol da educação, com cientificidade, em processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia moral, social e política. ⁽⁴⁾

Entretanto, ao reconhecer a prática avaliativa como um processo de construção, há de se compreender a atuação e percepção dos diferentes atores que atuam neste processo. Neste sentido, a participação dos estudantes nas práticas avaliativas e a maneira pela qual se organizam para enfrentar momentos de avaliação parece estarem sendo negligenciadas ao longo do tempo, pois os estudos referentes a esta temática, observam mais a avaliação como objeto em si, e não tanto suas consequências no comportamento e cognição do indivíduo avaliado. ⁽⁵⁾

O processo avaliativo é um momento que permite também o desenvolvimento de diferentes competências para ensinar e o aprender. Para tanto, as práticas avaliativas e os processos de ensino e aprendizagem devem convergir para uma ação pedagógica crítica e transformadora. Neste cenário, a utilização de instrumentos e recursos educacionais – dentre eles as práticas avaliativas - pode significar o aprender a aprender, modificando os paradigmas educacionais vigentes até então, e apontando a necessidade de promover transformações nos papéis dos sujeitos envolvidos neste processo. ⁽⁶⁾

Nessa perspectiva, considerar a participação dos estudantes nas práticas avaliativas durante o seu processo de ensino aprendizagem (docente/estudante) é fundamental para entenderem e vivenciarem a participação como tomada de decisão para a construção do conhecimento.

No que se refere ao processo de formação e à relação do sujeito que aprende com o saber, a participação exerce um papel fundamental e insubstituível, uma vez que, é através da educação (um processo contínuo, complexo e inacabado), que o sujeito se constrói e é construído na relação com os outros. Assim, a educação “é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda”, ou seja, só é possível pela participação do outro com o outro, o que significa que para o sujeito educar-se necessitar estar em relação de troca “com os outros e com o mundo”.⁽⁷⁾

Assim, objetivou-se com este estudo: compreender como os estudantes de enfermagem participam e relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas na graduação em enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, desenvolvida em um Curso de Enfermagem de uma Universidade Pública localizada no extremo Sul do País. Participaram do estudo vinte e seis participantes, devidamente matriculados no segundo semestre de 2013. Utilizou-se como critério de inclusão estar regularmente matriculado na oitava ou nona série do Curso de Graduação em Enfermagem. Dentre os participantes, treze eram da oitava e treze da nona séries.⁽⁸⁾

Obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde - CEPAS, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mediante o parecer N° 169/2013, contemplando aspectos éticos conforme a Resolução 466/2012. A coleta de dados ocorreu através de entrevista semi-estruturada gravada, no período de novembro de 2013 a janeiro de 2014. As questões norteadoras enfocaram a percepção dos estudantes sobre a relação das práticas avaliativas com o processo de formação e de ensino e aprendizagem. Para a garantia do anonimato dos participantes, adotaram-se os códigos (E) Estudante, seguido de números ordinais de acordo com a realização da entrevista.

Após a transcrição dos dados, utilizou-se o método de análise textual discursiva, a fim de aprofundar e compreender fenômenos existentes de forma ampla, realizando interação dos conhecimentos pré-existentes com as questões investigadas. Assim, a análise foi desenvolvida em quatro focos: **“Desmontagem dos textos”, “Estabelecimento de relações”, “Captando o novo emergente”, “Um processo auto organizado”**.⁽⁹⁾

RESULTADOS

A participação dos estudantes no processo de avaliação parece variar conforme a natureza da mesma seja teórica ou prática, incluindo aspectos que demonstram desde ação e empenho até a passividade.

Alguns entrevistados manifestaram sua participação ativa no processo avaliativo como complemento e aproveitamento do ensino em sala de aula e das atividades práticas:

“Eu tento me doar ao máximo na parte da avaliação. Tento demonstrar meus conhecimentos, tento passar bem o que eu sei o que eu aprendi. Tanto na prática quanto na teórica. Mas também na avaliação como um todo, tento me manter sempre participativa na sala de aula e realizando as atividades propostas” (E02);

“Me empenho bastante nas avaliações, não pela questão da nota, mas por ser meu perfil assim de estudante, me envolver nas atividades para complementar meu conhecimento, não só por ser avaliativo, mas por me envolver nas atividades da faculdade” (E07);

Entretanto, para alguns estudantes, a participação nas práticas avaliativas aparece como um momento de passividade, em que a percepção dessa prática é visualizada apenas como uma devolução do conhecimento ministrado em aula, escapando desta maneira à proposta inicial de consolidação e reflexão autônoma do seu conhecimento:

“A gente nunca tem participação na prática avaliativa. Ela já é pré-pronta, já tem uma forma de avaliação e vai ser aquela prova. Não tem muito diálogo para trocar, nem na teórica, nem na prática. Às vezes eu fico assim, meio desiludida, desanimada [...] não tem participação, a gente não participa da forma de escolher” (E09);

“Eu tenho que responder as questões exatamente como o professor pede, porque se eu não responder a minha nota vai ser menor [...] Raríssimas as disciplinas que dão essa liberdade para o aluno poder se expressar, poder trazer conhecimento, isso muitas vezes é mal visto pelo professor. É aquela aula formatada, aquele Power point, aquilo que eles falaram, e se não colocar tal e qual ai muitas vezes é descontado” (E23).

Ao finalizar as práticas avaliativas, alguns estudantes relatam insatisfação em relação à falta de feedback das mesmas, apontando que o resultado somente ao final do processo, sem possibilidade de mudanças:

“A gente ainda não teve retorno, e eu acho que só depois das férias, vai ter passado o tempo, e será que essa avaliação vai ter servido para alguma coisa? Se a gente não teve retorno né?” (E05);

“Já passei por momentos de ser avaliado [...] Muitas vezes tu não recebe a oportunidade de sentar, conversar, no final da tua avaliação é que tu recebe a nota” (E13).

Outra maneira pela qual é possível visualizar a participação dos estudantes reflete na maneira que estes se preparam para enfrentar o processo avaliativo, pois é possível perceber como os estudantes relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas na graduação em enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem:

“nunca fui de estudar muito tempo antes de prova [...] geralmente deixo um pouco para o final. Não digo na véspera, mas tipo uma semana antes. Era o tempo máximo que eu começava a estudar para a prova [...] no início eu estava com um pouco de dificuldade [...] eu lia e marcava o que achava importante, mas na maioria das vezes eu decorava. Eu sei que num curso de enfermagem a gente não pode só decorar, tem que entender” (E04)

Alguns estudantes expressaram que costumam limitar-se ao estabelecido pelo professor, como uma etapa para avançar no curso, ou seja, estudam para a realização das provas, fazem resumos, estudam em resumos elaborados por outros colegas, devolvendo exatamente o conteúdo previamente ministrado pelo professor:

“Eu tenho a estratégia de fazer resumos a partir das minhas anotações e dos materiais que os professores mandam [...] Algum material de livro, mas mais material dos professores que pego em aula [...] Não muito tempo antes da prova, de duas semanas antes da prova” (E07);

“Eu preciso estudar escrevendo. Preciso ler o livro, entender e fazer os meus resumos, eu preciso escrever, somente ler e ouvir durante as aulas não me é suficiente. Faço o resumo baseado na bibliografia disposta pelo professor” (E15);

“Eu leio durante todo o semestre e quando chega perto das avaliações eu vou resumindo” (E23);

Entretanto, apesar de perceberem que a estratégia de fazer resumo para a avaliação resulta positivamente na nota final, alguns estudantes demonstraram preocupação com este fato, pois os resumos engessam o conteúdo ao longo das séries do curso, demonstrando que as práticas avaliativas não se renovam e fragmentam o conhecimento necessário na formação do enfermeiro:

“Já peguei resumo de veteranos, já dei resumo. E isso para minha nota foi positivo, não sei se para o meu conhecimento, eu limitei ele né? Acredito que possa ter limitado, mas é a melhor forma de conseguir uma nota boa” (E05);

“Já utilizei resumo de outros colegas e já passei os meus resumos. Isso mostra que as avaliações não evoluem, não mudam nunca, os professores não se reformaram [...]. E continuam iguais, slides iguais, provas iguais desde quando começou a dar aula. Isso é muito ruim” (E23);

No que se refere às atividades práticas e estágios desenvolvidos no Curso de Enfermagem, a maioria dos estudantes entrevistados enfatizou que a presença constante do professor pode favorecer o seu crescimento e proporcionar segurança no decorrer de suas atividades práticas e no futuro como profissionais:

“Às vezes, o aluno precisa daquele algo a mais que o professor que tem experiência prática tem de passar uma informação [...] faz muita diferença professor que teve experiência prática, que dá uma aula que domina o conteúdo na prática, do que um professor que conhece só na teoria [...] passa uma segurança bem maior, passa informações bem melhores” (E02);

“Tem o sistema de avaliação que a gente trabalha mais na parte prática [...] dentro do hospital, tu vivencia alguma situação, o professor já te chama na hora, resolve, já te mostra, eu acho que esse bate e volta é mais válido. Tu ver na hora, na prática. Ele te explica na teoria o porquê, vais gravar aquilo ali, tu não vai mais esquecer” (E19);

Por outro lado, quando o estudante não percebe a presença do professor como uma oportunidade para o desenvolvimento da sua aprendizagem, mas apenas como uma situação em que se percebe somente um julgamento do que aprendeu ou não aprendeu, a

presença do professor constitui-se num momento de pressão, podendo tornar a prática avaliativa como um momento de tensão e estresse contribuindo para que o estudante mostre inseguro, dificultando, assim, a manifestação de sua aprendizagem do conhecimento:

“Lá na prática o professor fica muito em cima de ti e, às vezes, pelo teu nervosismo tu tem conhecimento, tu sabe, mas na hora, tu treme, tu trava com aquela sensação de ficar avaliando em cima [...] fica ali do teu lado, atrapalha bastante [...] quando tu vai no laboratório, tem que ter observação, mas não ficar em cima do aluno. Isso te deixa inseguro.” (E09);

“As provas práticas no laboratório [...] é muita tensão, não ajudam. As pessoas te olhando, te analisando [...] acho que deveria ser algo mais dinâmico, acho que dessa forma não te aproxima da realidade” (E12);

A subjetividade dos docentes, principalmente durante a realização de provas práticas desenvolvidas no laboratório foi destacada como um elemento que pode influenciar a prática avaliativa, uma vez que os critérios que são utilizados neste processo nem sempre são claros ou contemplam a situação avaliada:

“Essa avaliação é muito subjetiva [...] Tu é avaliado no estágio uma nota boa e chega na prova prática tira uma nota baixa. Como é possível?” (E09);

“Tu está sendo avaliado e muitas vezes tu não sabe os critérios de avaliação” (E13);

“Aquele parte do laboratório eu acho bem complicado tu fazer os procedimentos no boneco, tu ter que conversar, falar com o boneco” (E22).

Foi possível evidenciar que muitos dos estudantes entrevistados manifestaram sua descrença em relação à prática avaliativa, demonstrando que sua realização é desenvolvida para cumprir uma formalidade institucional, inviabilizando que as críticas realizadas sejam avaliadas como uma possibilidade de buscar alternativas:

“Tem um espaço para a crítica e para expor a tua opinião, mas nem sempre ela é atendida. Toda vez que eu expressei minha opinião, ela não foi bem atendida [...] Eu acho isso bem ruim, porque parece que estão dando aquele espaço só para dar o espaço, para gente pensar que tem a oportunidade de argumentar, mas na verdade, a gente não tem” (E01);

“Parece que elas fazem aquilo ali só para fazer, só por descargo de consciência. [...] Por descargo de consciência eles fazem uma avaliação na disciplina,

mas na real eles não vão aceitar nenhuma sugestão, ano que vem eles vão fazer a mesma coisa” (E03);

Em relação à participação nas atividades extracurriculares desenvolvidas durante a Graduação, os estudantes expressaram que as atividades de pesquisa, ensino e extensão foram fundamentais para favorecer o seu processo de ensino-aprendizagem:

“Foi positiva essa experiência porque além de acrescentar no teu currículo, tu trabalha tudo, sabe? É ensino, pesquisa, extensão, tu trabalha, tu se envolve na faculdade, fica por dentro de tudo e se envolve com um grupo que realmente é um grupo. Então é muito boa a vivência” (E07);

“Interferiram positivamente porque a vivência é muito maior, a facilidade na leitura, facilidade na escrita e dá para perceber nas provas, nos trabalhos. Principalmente agora no PTCC, no TCC tem me ajudado muito. Tanto que agora na coleta de dados eu vejo como é mais fácil eu conversar com as pessoas” (E23).

DISCUSSÃO

A participação ativa dos estudantes nas práticas avaliativas, bem como a sua percepção como um complemento e aproveitamento no processo de ensino ministrado em aula e atividades práticas, reforça a ideia do papel da avaliação ao longo do processo formativo, ou seja, de assegurar a continuidade do ensino e aprendizagem assim como produzir e fortalecer o conhecimento humano. O ensino e a aprendizagem, portanto não ficam restritos às aulas expositivas ou as habilidades técnicas desenvolvidas ao longo da graduação, juntamente com as práticas avaliativas, exploram a continuidade e dilatação do saber de cada indivíduo bem como do grupo envolvido. ⁽⁴⁾

Esta manifestação serve também para demonstrar a necessidade de assegurar uma coerência entre as práticas avaliativas e o processo de formação, sejam através de avaliações diagnósticas (que identificam como o estudante se encontra no processo educacional), formativas (realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem) e somativas (que definem a progressão do estudante) em consonância com o perfil profissional pretendido e os fundamentos filosóficos e políticos contidos no Projeto Pedagógico do Curso.

Contudo, a não participação dos estudantes nas práticas avaliativas e a sua consequente passividade, sugere uma fragilidade do processo de ensino e aprendizagem

e vem de encontro a uma proposta de educação libertadora e transformadora, interferindo na promoção do exercício da autonomia e na capacidade de exercerem sua criticidade.

A falta de reflexão autônoma do conhecimento gerado e averiguado ao longo do processo formativo, abre uma lacuna para inúmeras preocupações que abrangem questões éticas, políticas e sociais. A prática avaliativa, portanto poderia também servir como instrumento para explorar tais preocupações; quando vinculada à proposta curricular do curso de enfermagem, determinando quais aspectos apontados pelos indivíduos necessitam maior urgência na sua transformação. Nesta perspectiva, a intenção do processo de ensino é a de privilegiar práticas avaliativas ativas, crítico-reflexivas, que permitam a construção de competência abrangendo ações políticas, éticas e técnicas, valorizando o estudante como ser integral.⁽¹⁰⁾

Como um contínuo, as práticas avaliativas que incorporam este pensar crítico, não devem se restringir somente a aplicação dos métodos de avaliação; mas também como um processo de validação das aprendizagens para que o estudante possa compreender seus acertos e seus erros a fim de corrigi-los ou mesmo, visualizar suas fragilidades que necessitam ser exploradas para um melhor desempenho. Portanto, o feedback das avaliações, assume um papel de grande importância na apreensão do conhecimento, pois além de fortalecer o saber dos avaliados, também pode nortear as ações pedagógicas.⁽¹¹⁻¹²⁾

Quando este mecanismo de feedback prolonga-se ou inexistente, o aprendizado acadêmico tende a enfraquecer, pois um aspecto fundamental para que a avaliação cumpra sua função é que o aluno conheça de forma imediata quais foram seus acertos e erros. Devendo ser reconhecido como importante estratégia de ensino e aprendizagem, o feedback nesse sentido, fornece as bases para uma aprendizagem auto direcionada e para o fortalecimento da reflexão crítica.⁽¹¹⁻¹²⁾

As metas ou objetivos de realização traduzem representações cognitivas em que confluem percepções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades, no quadro de um percurso passado e de um projeto presente e futuro. As metas ou objetivos podem ser entendidos como uma representação cognitiva dirigida para o futuro, orientada para um objeto, no caso as práticas avaliativas, implicando um compromisso e exprimindo-se através de condutas de aproximação e de afastamento; portanto, ao criar expectativas baixas sobre as práticas avaliativas, o estudante orienta

sua formação de maneira restritiva, o que pode acarretar em baixo rendimento e mesmo uma má qualificação profissional. ⁽¹³⁾

Neste sentido, é preocupante perceber que a grande maioria dos estudantes visualiza a realização de resumos como um preparo suficiente e positivo para enfrentar momentos de avaliação. O resumo em si, não deve ser compreendido como uma ferramenta inadequada de estudo; quando confeccionado de maneira apropriada, tem o papel de organizar as ideias e sintetizar o conhecimento amplamente explorado ao longo do curso. Contudo, quando esse mecanismo torna-se predominante, sendo muitas vezes confeccionado por outrem e utilizado como único guia de estudo, ela é verdadeiramente restritiva. ⁽¹³⁾

Os próprios entrevistados manifestam esta preocupação ao relatarem que ao utilizarem os resumos, sejam estes confeccionados por veteranos ou mesmo passando aos colegas de séries anteriores, acreditam que, ainda que suas notas tendam a um resultado satisfatório e positivo, estão de certa maneira restringindo o aprendizado. Além disso, esse fenômeno reforça a ideia de que as práticas avaliativas não se modificam ao longo do tempo, mantendo constantemente uma formulação e expectativa do docente que parecem não se renovar, o que é prejudicial para explorar o potencial tanto dos estudantes quando do próprio papel docente. Esta atitude finalmente revela uma espécie de fragmentação do conhecimento nas práticas avaliativas, já que vem mantendo repetidamente as mesmas expectativas, restringindo-se a aspectos meramente cognitivos – quando em avaliações teóricas – ou apenas aspectos de habilidades técnicas – quando em avaliações práticas.

A presença constante do docente nas atividades práticas, como referido em depoimentos, parece favorecer a segurança dos estudantes nos seus fazeres técnicos quando relacionados aos saberes teóricos. Tal percepção enaltece a ideia de uma integração ensino-trabalho, a qual é um ideal a ser perseguido quando se propõe construir um currículo em que teoria e prática passam a ser indissociáveis. A relação da teoria com a prática é de suma importância no contexto da saúde, tendo em vista a fragilidade do próprio objeto de trabalho, portanto, o fortalecimento desta relação nas práticas avaliativas vem a reforçar ainda mais a segurança do estudante para o seu futuro profissional. ⁽¹⁴⁾

Contudo, quando essa presença constitui-se numa relação desarmoniosa, na qual o docente passa a exercer um papel repressor, punitivo ou mesmo de vigilância constante sobre o estudante, apenas como juís frente ao seu fazer, este pode

comprometer sua confiança, deixando de explorar e manifestar seu real saber, principalmente quando esta vigilância é exercida em momentos de avaliação. ⁽¹⁴⁻¹⁵⁾

Além disso, a aprendizagem ocorre quando o indivíduo passa a dominar inteiramente o objeto do aprendizado, sendo esse domínio traduzido na aquisição de novas atitudes e habilidades. Entretanto, a insegurança e o stress gerado no momento da avaliação, além de dificultar tais aquisições, ainda prejudicam a formação e adoção de novas atitudes, pois estas são vivenciadas como uma espécie de reforço negativo ao aprendizado. ⁽¹⁴⁻¹⁵⁾

Uma das grandes dificuldades encontradas tanto por docentes quanto por estudantes sobre o que realmente a avaliação avalia, diz respeito à subjetividade dos critérios estipulados para avaliar a aquisição do conhecimento. Entretanto, os processos avaliativos que busquem qualificar o aprendizado, exigem critérios rigorosos e formais, que transformem a subjetividade em objetividade, por meio de ajuizamentos detalhados, criteriosos e sistematizados. ⁽¹⁵⁾

O estudante necessita estar ciente dos critérios que serão avaliados, e o docente tem que ter clareza no seu avaliar, para que desta maneira, o processo avaliativo sirva como um mecanismo de transformações no âmbito funcional das universidades, podendo ser usado no sentido de averiguar deficiências e proporcionar políticas de desenvolvimento educacional. ⁽¹⁵⁾

Quando o estudante encara as práticas avaliativas como mera formalidade do seu processo de ensino e aprendizagem, sua construção como indivíduo crítico pode ficar prejudicada. A adoção desta atitude é preocupante num mundo que cada vez mais espera do estudante um preparo crítico para lidar com a complexidade do ser humano, o meio em que vivem e mesmo viabilizar recursos que possibilitem a construção de uma consciência a respeito do contexto em que eles próprios estão inseridos. ⁽¹⁰⁾

Finalmente, uma maneira encontrada pelos próprios estudantes para reforçar seu processo formativo, advém de sua participação em atividades extracurriculares e o envolvimento com a academia. Cabe ressaltar que não é qualquer forma de envolvimento que é associada a consequências educacionais desejáveis. Há de se buscar uma forma específica de envolvimento, descrito como a extensão com a qual os estudantes trabalham com afinco nos seus estudos, número de horas dedicadas ao estudo, grau de interesse com a aquisição de novos conhecimentos quanto com o seu rendimento acadêmico e desenvolvimento cognitivo. ⁽¹⁶⁾

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados elucidam divergentes percepções sobre a participação dos estudantes nas práticas avaliativas, enquanto uns procuram assumir um papel mais autônomo e participativo no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas, a maioria acomoda-se e assume uma postura passiva ao longo do processo de formação.

A participação de alguns estudantes no processo avaliativo demonstra seu compromisso e envolvimento com o próprio processo de ensino e aprendizagem; manifestando assim, que o crescimento universitário faz-se através de uma prática pedagógica ativa, na qual o indivíduo se sente parte, faz parte e constrói-se como sujeito na relação com os colegas, com docentes e com profissionais que atuam nos campos de atividades práticas. Contudo, parece haver ainda uma necessidade de transformação das práticas avaliativas que estão sendo realizadas, pois muitos estudantes as percebem apenas como uma situação de mensuração do saber elaborado e explanado em aula.

A avaliação participativa requer o envolvimento dos docentes quando estimulam e promovem o exercício da autonomia dos estudantes, quando tem clareza da concepção, critérios e métodos de avaliação que qualifiquem efetivamente o processo pedagógico; da mesma forma requer dos estudantes um comportamento pró-ativo com o seu processo de aprender e saber dialogar com o docente as experiências didático-pedagógicas vivenciadas nos diferentes cenários de aprendizagens.

No momento em que a avaliação é entendida por docentes e estudantes como um mecanismo de promoção e crescimento individual e da qualificação das ações pedagógicas, reconhecendo-se que a subjetividade é inerente ao processo, que é necessário propiciar um ambiente harmônico, que favoreça a expressão da liberdade, iniciativa e da crítica e que sejam propiciados os feedback necessários esta prática ainda tensa nos dias atuais pode vir a ser desmistificada.

Além disso, a maneira pela qual os estudantes manifestaram organizar seus estudos ressalta que as práticas avaliativas parecem manter-se as mesmas ao longo do tempo; esta falta de renovação pode estagnar o conhecer universitário, indo, portanto na contramão da proposta de estabelecer e validar o saber humano. Isso denota a necessária e contínua associação dos saberes das diferentes disciplinas, das atividades extracurriculares, da busca de métodos efetivos de estudo ao longo do curso a fim de

que o estudante, ao completar a graduação, tenha plena noção e segurança do seu fazer profissional.

Constatou-se também que a presença constante do docente nas atividades práticas parece favorecer a segurança dos estudantes quando a relação professor aluno é favorável, ou seja, o docente atua como facilitador do processo de ensino aprendizagem.

Concluindo, compreendemos com esta pesquisa que as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto do estudo, no que se refere à participação do estudante e as relações estabelecidas no processo de ensino aprendizagem necessitam ser repensadas e transformadas. Precisamos então repensar as formas de aprender, ensinar e avaliar na graduação em Enfermagem reiterando a contribuição desse estudo no sentido de rever a postura assumida por docentes e estudantes frente às práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

- 1 SANTOS MC, LEITE MCL. A avaliação das aprendizagens na prática da simulação em enfermagem como *feedback* de ensino. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre (RS) 2010 set;31(3):552-6.
- 2 SORDI; SILVA. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Comunicação Saúde Educação**. 2010, 14 (35): 43-53
- 3 VASCONCELOS, C.M; DA, C., BACKES, VMS; GUE, JM . Avaliação no ensino de graduação em enfermagem na America Latina: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**. 2011, VOLUME (23)
- 4 BRACCIALLI, LAD; OLIVEIRA, MAC. Concepções de avaliação de desempenho em um currículo orientado por competência. **Rev Esc Enferm USP**. 2011, 45(5):1221-8
- 5 MIRA, VL; PEDUZZI, M; MELLEIRO, MM; RIZATTO, DM; TRONCHIN, MD; PRADO, FF; SANTOS, PT; LARA, SEM; SILVA, JAM; ANDRADE, JEB. Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações educativas de profissionais de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**. 2011, 45():1574-81
- 6 PRADO, C; VAZ, DR; ALMEIDA, DM. Teoria da Aprendizagem Significativa: elaboração e avaliação de aula virtual na plataforma Moodle. **Rev Bras Enferm**. 2011, 64(6): 1114-21.
- 7 CHARLOT. Bernard, Da relação com o Saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

8 POLIT D, BECK CT. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. 7ª. ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.

9 MORAES R, GALIAZZI M.C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. rev. Ijuí: Unijuí; 2011.

10 SCHERER, ZAP; SCHERER, EA. Identificação dos pilares da educação na disciplina *integralidade no cuidado à saúde*. **Rev Esc Enferm USP**. 2012; 46(4):985-93

11 CHRISTOFARI, AC; BAPTISTA, CR. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar, 2012 Revista Educação Especial. 2012, 25 (44): 383-398

12 HAMAMOTO, PT; OLIVEIRA, CC; SIVAL, LA; CARVALHO, LR; PERAÇOLI, JC; BORGES, VTM. Feedback de usuários como subsídio para avaliação do estudante de medicina . **Rev. bras. educ. med.** 2012, 36 (3): 381-386

13 MIRANDA, LC; ALMEIDA, LS. Motivação e rendimento acadêmico: Validação do inventário de metas acadêmicas. **Psicologia Educação e Cultura**. 2011, 15 (2): 272-286

14 TANJI S, SILVA CMSLMD, ALBUQUERQUE VS, VIANA LO, SANTOS NMP. Integração ensino-trabalhocidadaniana formação de enfermeiros. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS) 2010, 31(3):483-90.

15 PIERANTONI, CR; FRANÇA, T; NEY, MS; MONTEIRO, VV; VARELLA, TC; SANTOS, MR; NASCIMENTO, D. Avaliação de desempenho: discutindo a tecnologia para o planejamento e gestão de recursos humanos em saúde. **Rev Esc Enferm USP**. 2011; 45(Esp):1627-31

16 FIOR, C.A; SILVA, E.M.D. Evidências de Validade da escala de envolvimento acadêmico para universitários. 2013, 12(1): 81-9.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas avaliativas devem ser encaradas como um momento muito expressivo e significativo na vida acadêmica, já que consolidam, refletem, modificam e aprimoram o processo formativo. Entretanto, quando o processo avaliativo é vivenciado como uma experiência negativa, seja por parte dos docentes ou dos estudantes, é possível apenas visualizá-la como momento de tensão, o qual deve ser evitado para um melhor aproveitamento acadêmico.

Considera-se que este estudo possa servir como um alerta, no sentido de orientar a prática tanto docente quanto discente frente ao processo de ensino e aprendizagem considerado essencial para a formação superior em enfermagem. Portanto, são necessárias maiores discussões e reflexões sobre as práticas avaliativas e o processo de ensino e aprendizagem, buscando integrar desde os valores pessoais dos envolvidos até características profissionais e institucionais, para que seja possível alicerçar uma formação comprometida e de qualidade.

Nesse sentido, quando a avaliação é entendida por docentes e estudantes como um mecanismo de promoção e crescimento individual e da qualificação das ações pedagógicas, esta prática ainda tensa nos dias atuais pode vir a ser desmistificada. Contudo, há de se reconhecer que a subjetividade é inerente ao processo, portanto é necessário propiciar uma prática avaliativa harmônica, que favoreça a expressão da liberdade, iniciativa e da crítica. Por essa razão, os docentes precisam ter clareza da concepção, dos critérios e dos métodos de avaliação para que possam propiciar os feedback necessários, promovendo assim, o exercício da autonomia dos estudantes e qualificando o processo pedagógico que se quer crítico e autônomo.

Acredita-se que a metodologia aplicada, tanto para a coleta como para a análise dos dados, proporcionou também a reflexão por parte dos estudantes de enfermagem entrevistados bem como do próprio pesquisador. Ao analisar os dados, procurou-se evidenciar a compreensão de cada sujeito da pesquisa acerca das práticas avaliativas; realizando a desconstrução dos dados e, por

consequente, estabelecendo os resultados, os quais foram apresentados em dois artigos na tentativa de expor a abstração possível dos achados do estudo, verificando as projeções pessoais sobre as práticas avaliativas e o seu impacto no processo ensino e aprendizagem.

A construção dessa pesquisa privilegiou não apenas os estudantes participantes do estudo, mas um crescimento individual vivenciado por mim, como pesquisador e autor deste trabalho. Ao finalizar essa construção, percebe-se que ela foi significativa aos estudantes e integrantes da Escola de Enfermagem, uma vez que, poderá suscitar a reflexão dos próprios estudantes e dos docentes do Curso de Enfermagem acerca dos reflexos das práticas avaliativas no processo de ensino do Curso de Enfermagem.

Por fim, acredita-se que as reflexões possam suscitar uma maior sensibilidade da comunidade acadêmica, a melhoria da qualidade dos processos avaliativos desenvolvidos entre professores e estudantes do Curso de Enfermagem e um agir ético nesse ambiente, o que poderá resultar em benefícios potenciais para a qualidade não só do processo de ensino e aprendizagem, mas também, no exercício profissional destes com a sociedade e a comunidade de um modo geral, como futuros trabalhadores da saúde.

Ao finalizar esta pesquisa, acredita-se que novas reflexões e análises poderão ser realizadas. Assim, pretende-se apresentá-la à direção, coordenação, docentes e estudantes da Escola de Enfermagem da FURG, para submetê-la a apreciação e críticas e, quem sabe, favorecer o repensar de posturas assumidas por docentes e estudantes frente às práticas avaliativas vivenciadas no Curso de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

AVILA, L.I.A. Visibilidade da enfermagem e suas Implicações no cotidiano de trabalho.88p.[Dissertação deMestrado]. **Universidade Federal do Rio Grande: FURG.**Rio Grande. 2012.

AHLERT A, .**A eticidade da educação:** o discurso de uma práxis solidária/universal. Ijuí: Unijuí, 2003.

ARMSTRONG, K. **Breve História do Mito.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2005.

BACKES A; SILVA RPG. Reformas curriculares no ensino de graduação em enfermagem: processos, tendências e desafios. **Cienc Cuid Saúde.** 2007, vol. 6, n.2, p. 223-30.

BARLEM, JGT; LUNARDI, VL; BARLEM, ELD; BORDIGNON, SS; ZACARIAS, CC; LUNARDI, WDF. Fragilidade, fortalezas e desafios na formação do Enfermeiro. **Esc Anna Nery** (impr.) 2012, vol.16, n.2, p.347-53

BRANDÃO, JS. **Mitologia Grega.** 23ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Matriz de Referência para o ENEM. [online]. Acessado em julho de 2013.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 196/96 Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. *Resolução CNE/ CES Nº 3*, de 7 de novembro de 2001. [online]. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm> Acessado em 05 de novembro 2012.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 196/96 Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.

CAETANO, A.; VALA, J. **Gestão dos recursos humanos:** contextos, processos e técnicas. Lisboa: Editora RH, 2002.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, SP. Cultrix. 2006.

CESTARI, M. E. **Vivenciando um processo educativo**: um caminho para ensinar-aprender e pesquisar. Florianópolis: UFSC, 1999. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

CHAUI, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2ª Edição. São Paulo, SP. Companhia das Letras. 2011.

CHAUI, M. **Introdução à História da Filosofia**: as escolas helenísticas. São Paulo, SP. Companhia das Letras. 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo, SP. Cortez Editora. 2006.

ELIADE, M. **História das Crenças e das Ideias Religiosas**, Volume I: Da Idade da Pedra aos Mistérios de Elêuses. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.

FERNANDES, G. M. F. **Processo de avaliação humanizado e participativo nos estágios supervisionados de Enfermagem**. Florianópolis: UFSC, 1999. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

FERREIRA, A. **O Papel do Professor na Educação Médica**: Contributos para um ensino de qualidade no ensino superior. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, 2003.

FIORI, N. **As Neurociências Cognitivas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FILHO, PT; OLIVEIRA, CC; SILVA, LA; CARVALHO, LR; PERAÇOLI, JC; BORGES, VTM. Feedback de Usuários como Subsídio para Avaliação do Estudante de Medicina. **Revista brasileira de educação médica**. 2012, vol.36, n.3, p. 381-86.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34ª Edição. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª Edição, 2ª impressão. São Paulo, SP. Paz e Terra. 2011.

FURG. **Um Pouco da Nossa História**...Disponível em:
<<http://www.eenf.furg.br/images/stories/um%20pouco%20da%20nossa%20historia.pdf>>. Acessado em: 02 set 2013.

GENNEP, A. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 5ª Edição, 2ª Tiragem. São Paulo, SP. WMF Martins Fontes. 2011.

KIKUCHI, EM; MENDES, MR. O cuidado no processo de avaliação da aprendizagem: um enfoque fenomenológico. **Cienc Cuid Saúde** 2012; 11(suplem.): 023-030.

LEITE, MTS; OHARA, CVS; KAKEHASHI, TY; RIBEIRO,CA. Unidade teórico-prática na práxis de um currículo integrado: percepção de docentes de Enfermagem na saúde da criança e do adolescente. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2011, vol.64, n.4, p. 717-24. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000400014>.

LOUREIRO, M; VAZ, MR. Refletindo sobre o “ensinar e aprender” para a autonomia e a transformação da realidade. **Texto & Contexto-Enfermagem**. FLORIANÓPOLIS- SC, 2000, vol. 9, n. 3, p. 230-48,

LUNARDI, V. **A história da Enfermagem**: Rupturas e continuidade. Pelotas, RS. UFPEL, 2004.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo, SP. Editora Cortez. 2011.

MANCIA, JR. **Revista Brasileira de Enfermagem e seu papel na consolidação profissional**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. 2012.

MATURANA, H. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Workshopsy, 2008.

MIZUKAMI, MG. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, SP. EPU. 1992.

MONTEZELI, JH; PERES, AM. Gerenciamento: contrapontos percebidos por enfermeiros entre a formação e o mundo do trabalho. **Cienc Cuid Saúde** 2012; 1(suplem.):138-143

MORAES, MC. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ. Vozes. 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª Edição. São Paulo, SP: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MOURA, ECC; MESQUITA, LF. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2010, vol.63, n.5, p. 793-98. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000500016>.

NEVES, EB; ZANIN, M; OLIVEIRA, RD; BORBA, EO, GASPARIN, A; MANICA, VL. Ensino de enfermagem: quem discute e o que é discutido? **Cogitare Enferm.** 2011, vol.16, n.2, p.348-52

NIGHTINGALE, F. **Notas de Enfermagem**: um guia para cuidadores na atualidade. Rio de Janeiro, RJ. Elsevier. 2010.

PAVA AM; NEVES EB. A arte de ensinar enfermagem: uma história de sucesso. **Rev. Bras. Enferm**, BRASÍLIA- DF. 2011, vol. 64, n.1, p. 145-51.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens. Porto Alegre, RS. Artmed. 2008.

PINHEL, K.P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm.** USP. 2007, vol. 41, n.4, p.711-16.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização.** 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRESTES, R.C. Avaliação e Aprendizagem nas Disciplinas Básicas Ministradas no Curso de Graduação em Enfermagem da FURG. TCC. Rio Grande, RS. 2011.

REALE, G. **Corpo, Alma e Saúde:** o conceito de homem de Homero à Platão. São Paulo, SP. Paulus, 2002.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia:** Filosofia Pagã Antiga. 5ª Edição. São Paulo, SP. Paulus, 2011.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia:** Patrística e Escolástica. 4ª Edição. São Paulo, SP. Paulus, 2011.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia:** Do Humanismo a Descartes. 3ª Edição. São Paulo, SP. Paulus, 2009.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia:** De Spinoza à Kant. 3ª Edição. São Paulo, SP. Paulus, 2009.

REGO, A. **Comportamentos de cidadania docente:** Na senda da qualidade no ensino superior. Coimbra: Editora Quarteto, 2003.

SILVEIRA, CA; PAIVA, SMA. A evolução do ensino de enfermagem no brasil: uma revisão histórica. **Cienc Cuid Saúde.** 2012, vol. 10, n.1, p. 176-83.

SIMÕES, G. A. **A avaliação do desempenho docente:** contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

SOARES, A. P. C. **Desenvolvimento de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens universitários.** Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

SORDI, M.R.L. **A prática de avaliação no ensino superior:** uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez/PUCCamp, 1995.

SORDI, M.R.L.de; BAGNATO, M.H.S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. **Rev.latinoam.enfermagem**, RIBEIRÃO PRETO- SP. 1998, vol. 6, n. 2, p. 83-8.

SORDI, M.R.L.; SILVA, M.M. O uso de portfólios na pedagogia universitária: uma experiência em cursos de enfermagem. **Comunicação Saúde Educação**. 2010, vol.14, n.35, p.943-53.

TANJI, S; ALBUQUERQUE, V. A narrativa da prática como uma estratégia de construção do conhecimento na formação superior em saúde. **Educar em Revista**. CURITIBA- PR. 2010, n. 2, p. 191-206.

TOMASCHEWSKI, J, G. Síndrome de Burnout entre estudantes de graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil. 2012. 97f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - **Universidade Federal do Rio Grande**, Rio Grande, 2012.

APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Sexo:

Semestre:

1. Como você percebe a realização das práticas avaliativas na sua formação?
2. Como você tem participado das práticas avaliativas? Existe um espaço para o diálogo, para a crítica e para a expressão de opiniões?
3. Quais estratégias de estudo você costuma adotar para se preparar para as situações de avaliação?
4. Você percebe que as práticas avaliativas contribuem para sua aprendizagem? Como?
5. Como você percebe a relação entre o ensino ministrado em sala de aula e o conteúdo abordado nas avaliações?
6. Você considera que as práticas avaliativas contribuíram para sua criticidade? Como?
7. Você percebe relações entre as práticas avaliativas e o processo de ensino e de aprendizagem? Como?
8. Como você representa a obtenção de uma nota parcial durante as práticas avaliativas? E a nota final?
9. Possui alguma atividade além da graduação? Se sim qual/quais atividade/s? Ela(s) interfere(m) no processo ensino-aprendizagem? Como?
10. Caso você pudesse criar uma ferramenta/prática avaliativa, como seria?

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DO
COMITÊ DE PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM**



**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE – EENF/FURG**

Ilma. Sr.^a

Deise Aquino

Presidente do Comitê de Pesquisa da Escola de Enfermagem.

Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho por meio deste, solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa intitulada: “PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES”.

Este estudo tem como objetivo compreender como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem; assim como, compreender como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem. O estudo tem abordagem qualitativa a partir de Polit e Beck, 2011.

Assegura-se o compromisso ético de resguardar todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como a instituição, conforme o exposto no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Atenciosamente,

Mestrando em Enfermagem:
Rodrigo Prestes

Orientadora:
Rosemary Silva da Silveira

Ciente. De acordo.

Data: ___/___/___

Presidente do Comitê de Pesquisa da EEnf.

Deise Aquino

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO À
DIREÇÃO DA ESCOLA DE ENFERMAGEM**



**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE – EENF/FURG**

Ilma. Sr.^a

Giovana Calcagno Gomes

M.D. Diretora da Escola de Enfermagem

Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho por meio deste, solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa intitulada: “PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES”.

Este estudo tem como objetivo: compreender como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem; assim como, compreender como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem. O estudo tem abordagem qualitativa a partir de Polit e Beck, 2011.

Assegura-se o compromisso ético de resguardar todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como a instituição, conforme o exposto no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Atenciosamente,

Mestrando em Enfermagem:
Rodrigo Prestes

Orientadora:
Rosemary Silva da Silveira

Ciente. De acordo.

Data: ___/___/___

Diretora da Escola de Enfermagem:

Giovana Calcagno Gomes

**APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO À
COORDENACAO DO CURSO DE ENFERMAGEM DA ESCOLA DE
ENFERMAGEM.**



**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE – EENF/FURG**

Ilma. Sr.^a

Lenice Dutra de Sousa

Coordenadora do Curso de Enfermagem

Escola de Enfermagem/Universidade Federal do Rio Grande – EEnf/FURG.

Ao cumprimentá-la cordialmente, venho por meio deste, solicitar a autorização para desenvolver a pesquisa intitulada: “PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES”.

Este estudo tem como objetivo: compreender como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem; assim como, compreender como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem. O estudo tem abordagem qualitativa a partir de Polit e Beck, 2011.

Assegura-se o compromisso ético de resguardar todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como a instituição, conforme o exposto no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem e na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Atenciosamente,

Mestrando em Enfermagem:
Rodrigo Prestes

Orientadora:
Rosemary Silva da Silveira

Ciente. De acordo.

Data: ___/___/___

Coordenadora do Curso de Enfermagem.

Lenice Dutra de Sousa

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ de acordo com o presente Consentimento Livre e Esclarecido, declaro estar devidamente informado(a) sobre a natureza da pesquisa, intitulada: “PRÁTICAS AVALIATIVAS NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES”. Fui igualmente esclarecido (a) que esta possui por objetivo “compreender como os estudantes de Enfermagem percebem e participam das práticas avaliativas desenvolvidas na Graduação de Enfermagem; assim como, compreender como os estudantes de Enfermagem relacionam as práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Enfermagem com o seu processo de ensino e aprendizagem.”. O estudo tem abordagem qualitativa. Fui igualmente esclarecido (a):

- da garantia de requerer esclarecimentos, antes e durante o desenvolvimento deste estudo;

- da garantia de que não haverá riscos físicos e, que no caso de ocorrer constrangimentos decorrentes de algum questionamento, poderá ser solicitado o acompanhamento do serviço de psicologia do NAE;

- da liberdade de participar ou retirar meu consentimento, sem penalidade alguma;

- de permitir o uso de gravador digital, com a garantia do sigilo e anonimato;

- da garantia do sigilo e anonimato, assegurando-me a privacidade individual e coletiva, quanto aos dados confidenciais envolvidos no estudo, assegurando a privacidade e a utilização dos dados exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa;

- da garantia do retorno dos resultados obtidos em todas as etapas do estudo; assegurando-me as condições de acompanhamento;

- da garantia de obter esclarecimento de quaisquer dúvidas durante a realização do estudo, do retorno dos resultados obtidos em todas as etapas do estudo e, tão logo se finde;

- da garantia de que serão mantidos os preceitos Éticos e Legais em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

- da liberdade de obter esclarecimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde – CEPAS, da FURG, localizado no HU ou mediante contato com pesquisadora responsável.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da responsável: _____

Local e data: _____

Data da saída do estudo: _____

Nota: O presente Termo terá duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra via com a participante da pesquisa.

Rosemary Silva da Silveira
Pesquisadora Responsável

Rodrigo Cavalli Prestes
Mestrando em Enfermagem

Contato com pesquisador responsável pelo trabalho: (53)32338855 Ramal: 303
ou pelo e-mail: anacarol@mikrus.com.br